بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة اليرمــــــوك
كليـــــــة التربيـــــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أثر استراتيجية التذكّر وأسلوب التعلّم في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة

The Effect of Mnemonic Device and Learning Style on the Academic Achievement among Secondary School Students in Nazareth City

إعـــــــداد

أمين أحمد خطبا

إشراف

الدكتور فراس الحموري

حقل التخصص- علم النفس التربوي

21/7/ 2008م

أثر استراتيجية التذكّر وأسلوب التعلّم في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة

إعداد

أمين أحمد خطبا

بكالوريوس علم نفس، جامعة عمان الأهلية، 2005م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وافق عليها

الدكتور فراس أحمد الحموري .... مشرفا ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور نصر محمد العلي.................................. عضوا

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور عبد الناصر ذياب الجراح............................ عضوا

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

الدكتور حامد مبارك العبادي .... عضوا

أستاذ مشارك في التربية الابتدائية، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة 21 / 7 /2008م

الإهــــداء

إلى والديّ الكريمين

اللّذين منحاني الحبَّ والرعاية وربياني على الصدق والأمانة والتواضع

إلى عبق الماضي، وزهر الحاضر، وأمل المستقبل

إخواني الأربعة وأخواتي التسعة

إلى رفاق الدرب...

أصدقائي وزملائي الذين تحملوا معي انشغالي عنهم خلال فترة الدراسة

إلى كل إنسان مضطهد ومظلوم ومخلص لدينه ووطنه

أهدي لهم جميعاً هذا العمل المتواضع

الباحـــــث: أمين أحمد خطبا

شكـــر وتقـــدير

الحمد والشكر لله، -جلّ وعلا-، على عظيم فضله وجزيل عطائه، الذي سدّد خطاي وأنار طريقي...... وألهمني من لدنه علماً، وهو القائل (لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ) صدق الله العظيم.

في البداية يطيب لي أن أقابل عطاء وصبر وحكمة الدكتور فراس الحموري المشرف على رسالتي بتحية إجلال وإكبار على جهوده المخلصة والمباركة في إتمام رسالتي وإخراجهـا بهـذه الصورة، فقد كان ناصحاً أميناً حريصاً على شحذ همتي بالقوة والعزيمة.

كما لايسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور نـصر العلـي، والدكتور عبد الناصر الجراح، والدكتور حامد العبادي على تفضلهم وتلطفهم بقبول مناقـشة هـذه الرسالة، مسددين ومصوبين وموجهين.

وأخيراً وليس آخراً لا أدّعي أنَّ عملي بلغ الكمال، فالكمال لله -سبحانة وتعالى- فما كـان فيه من صواب فهو من الله الذي هداني إليه وتم بفضل جهود أساتذتي، وما كان فيه من خطأ فمني؛ لذا أسأل الله أن يكون عملي هذا مقبولاً عنده.

جزى الله الجميع خير الجزاء.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	36
عينة الدراسة	36
أدوات الدراسة	37
1- مقياس إستراتيجية التذكر	37
صدق الأداة	37
ثبات الأداة	37
تصحيح الأداة	38
2- مقياس أسلوب التعلم لبيجز	39
صدق الأداة	39
ثبات الأداة	39
تصحيح الأداة	40
إجراءات الدراسة	40
متغيرات الدراسة	41
المعالجة الإحصائية	41
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول	42
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني	43
نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث	44
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	46
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	50
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	52
التوصيات	54
المراجع العربية	55
المراجع الأجنبية	58
الملاحق	63
الملخص باللغة الإنجليزية	70

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

خطباء، أمين أحمد. أثر استراتيجية التذكّر وأسلوب التعلُّم في التحــصيل الأكــاديمي لــدى طلبــة المرحلــة الثانويــة فــي مدينــة الناصــرة. رســالة ماجــستير، جامعــة اليرمــوك، 2008. (المشرف: د. فراس الحموري)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجية التذكر الشائعة وأسلوب الــتعلم المــستخدم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة.

تكونت عينة الدراسة من (445) طالباً وطالبة منهم (150) طالباً و(295) طالبة من طلبة المرحلة الثانية في مدينة الناصرة. شكلت هذه العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراســة حيــث اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس لاستراتيجيات التذكر واستخراج معاملات الصدق والثبات له، إضافة إلى استخدام مقياس أسلوب التعلم لبيجز. وطبق كل من المقياسين علــى عينــة الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية السلسلة الرابطة هي الاستراتيجية الأكثر شيوعاً من بين استراتيجيات التذكر. وأن أسلوب التعلم العميق كان أكثر استخداماً مــن أســلوب الــتعلم السطحي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر لاستراتيجيات التذكر في التحصيل باستثناء استراتيجية التأمل، وكذلك لم تشر النتائج لوجود أثر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي.

وفي ضوء النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات مثل: العمل على تنمية الذاكرة باستخدام أساليب تدريس فعالة تعتمد على التذكر والتنويع بأساليب التدريس، وضرورة مراعـاة الأسـاليب المفضلة للتعلم، من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وكذلك إجراء المزيد من الدراسـات المتعلقة بالذاكرة وأساليب التعلم وربطهما بمتغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التذكّر، أسلوب التعلّم، التحصيل الأكاديمي، مدينة الناصرة.

الفصل الأول

الإطـــــار النظـــري

مقدمــــة:

اهتم الفلاسفة منذ العصر الإغريقي بدراسة الذاكرة بالرغم من أنها لم تخرج عـن كونهـا دراسات نظرية فلسفية تميل إلى تصوير مظاهر العقل الإنساني وحقيقته. ولم تبحث مسائل الذاكرة بحثاً علمياً صحيحاً باستخدام التجارب العملية إلا في أواخر القرن الماضي، إذ بدأت التجارب التي أجراها ويليم فونت Wilhelem Wundt عام 1879 والتي هدفت إلى تحديد حجـم حيـز الفهـم والإدراك أو حيز الذاكرة الآنية وذلك عن طريق استخدام حروف أو كلمات كثيرة تعـرض علـى المفحوصين على شاشة ويطلب منهم استرجاعها، وقد انتهت هذه الدراسات إلى نتيجة مفادهـا أن بمقدور المفحوصين استرجاع ما بين أربعة إلى ستة وحدات معرفية (قشقوش، 1985).

ونظراً لأهمية التذكر في التعلم فقد اهتم علماء النفس بدراسته، حيث بدأت البحوث النفسية في الذاكرة ببحث ابنجهاوس الذي نُشر عام (1885) والذي اعتبر نموذجاً هاماً للجهود فـي هـذا الميدان. وقد تمثلت إسهامات ابنجهاوس من الوجهة المنهجية في أنها قدمت طريقة مقننة ومضبوطة يمكن استخدامها في الحصول على بيانات كمية فيما يتعلق بمقدار النسيان، وبالتالي هيأت الفرصة للدراسات العلمية فيما بعد حول المعالجة المنظمة للمعلومات في الذاكرة (Parkin,1996).

إن التصور الواقعي للدماغ الإنساني وقدراته الهائلة على استيعاب المعلومـات والخبـرات وتذكرها يؤكد على أهمية دراسة الذاكرة وتحسينها، ولعل السبب الأهم لدارسها هو كونها مخـزن معرفتنا بالعالم من حولنا بما فيه من حقائق ومعتقدات واتجاهات وغيرها. ويعتبر برايس ورفاقـه (Price et. al) المشار إليهم في كوشايير (1992) الذاكرة الإنسانية نظاماً فعالاً له قيمته في توجيه

القدرة المناسبة على الحفظ والتخزين والاستذكار، كما أنها مهارة اجتماعية تسهل الاتصال بالآخرين.

واتخذ علماء النفس المعاصرون منحاً متطوراً في دراسة الذاكرة البشرية والذي يدعى منحى معالجة المعلومات Information Processing Approach. ويتكون نظام معالجة المعلومات من ثلاث مراحل: مرحلة الترميز Encoding ومرحلة الاحتفاظ (الخزن) Storage ومرحلة الاستعادة (الاسترجاع) Retrieval (نشواتي، 1985).

ولما كانت قدرة الإنسان على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات زمنية متفاوتة فإن العلماء اهتموا بمسألة تخزين المعلومات وأشاروا إلى وجود أكثر من نوع للذاكرة يتم التمييز فيها على أساس الفترة الزمنية التي يمكن الاحتفاظ فيها بالمعلومات المرمزة وعلى طبيعة المعلومات وكميتها (Tulving, 1993).

مراحل عمل الذاكرة من خلال نظام معالجة المعلومات

وفقاً لنماذج معالجة المعلومات في الذاكرة، ينظر عبدالله (2003) إلى معالجة المعلومات في الذاكرة من خلال ثلاث مراحل متميزة، هي مرحلة الترميز والاكتساب، مرحلة التخزين، ومرحلة الاسترجاع. وفيما يلي توضح كل منها:

(1) مرحلة الاكتساب Acquisition Stage

خلال مرحلة الاكتساب، يجري ترميز المعلومات الداخلة، أولا على شكل آثار حسية، ثم تعالج بدرجة أعلى من ذلك، حيث تتحول إلى آثار على مستوى الذاكرة العاملة، ومن المحتمل بعد هذا، أن تعالج على مستوى الذاكرة طويلة المدى. وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في ترميز المعلومات بهذه المستويات الثلاثة، أما إذا لم تُرمز، فإنها تتعرض للذبول والتلاشي. والاضمحلال.

وليست جميع أنواع المعلومات المستعملة كمثيرات، لها الدرجة نفسها من حيث قابليتها للترميـز، وبالتالي التذكر والاسترجاع.

(2) مرحلة الاحتفاظ Retention Stage

تُعرف مرحلة الاحتفاظ بأنها الفترة الزمنية التي تنقضي بين الحدث أو الواقعة وإعادة جمع أجزاء خاصة من المعلومات المتعلقة بهذا الحدث إنها تعتبر هذه الفترة الزمنية حساسة، لأنه حالما يجري ترميز المثير والحدث يبدأ عدد من العوامل بالتأثير فيه.

(3) مرحلة الاسترجاع Retrieval Stage

يعرف الاسترجاع بأنه العملية التي يتذكر فيها الشخص ما احتفظ به من معلومات، ووفقـاً لمفهوم الترميز، فإن الاسترجاع يمثل التفاعل المعقد لثلاثة عوامل هي:

1. الطريقة الخاصة في ترميز المعلومات أو المثيرات.
2. هذه المعلومات الخاصة التي جرى ترميزها متضمنة في إشارات الاسترجاع.
3. السياق الذي يحدث فيه هذا الاسترجاع.

نماذج الذاكرة Models of Memory

يصنف أبو جادو (2003) نماذج الذاكرة إلى نوعين وهما:

الأول- نماذج ذاكرة المكونات المنفصلة: وينظر هذا النموذج إلى الذاكرة من منظـور المكونـات المنفصلة التي تفترض وجود مخازن منفصلة للأنواع المختلفة من الذاكرة. وهذه النماذج قدمت أول تصور نظري منطقي عن التراكيب والأبنية التي تكون عمل الذاكرة.

الثاني- نماذج ذاكرة المكونات المتصلة: وتؤكد هذه النماذج على حقيقة أن المعلومات يتم تخزينها في أماكن مختلفة من الدماغ على شكل شبكة اتصالات مترابطة غير قابلة للتجزئة.

نماذج ذاكرة المكونات المنفصلة:

أولاً: نموذج أتكنسون- شيفرن The Atkinson- Shiffrin Model

يعتبر نموذج أتكنسون- شيفرن للذاكرة من النماذج التي تنظر للذاكرة الإنسانية على أنها أجزاء أو مواقع للتخزين. وقد بنيت أساسيات النموذج بالاعتماد على نموذج ووف أتورمان(1965) للذاكرة الذي ميز بين نوعين من الذاكرة هما: الذاكرة الأولية والذاكرة الثانوية. وقد أقترح أتكنسون وشيفرن نموذجاً ثلاثياً للذاكرة الإنسانية يتكون من ثلاثة أقسام، وسمي بنموذج تجهيز المعلومات المثالي للذاكرة، وعُرف أيضاً بنموذج المرحلة للذاكرة الإنسانية (Ellis & Hunt, 1993; Solso, 1988).

وطبقاً لنموذج أتكنسون- شيفرن فإن الذاكرة الإنسانية تتكون من ثلاثة أقسام (Ormrod, 1995) وهي:

أ. الذاكرة الحسية Sensory Register (S.R)

ب. الذاكرة قصيرة المدى: Short- Term Memory- (S.T.M)

ج. الذاكرة طويلة المدى: Long- Term- Memory (LTM)

وهذه الأقسام الثلاثة يجب أن لا ينظر إليها على أن لها مواقع ملموسة أو حقيقية، على الرغم من أن الطريقة التي تم من خلالها دراسة الذاكرة تفترض وكأن لها مواقع محددة في الدماغ.

وميز أتكنسون وشيفرن في نموذجهما بين مفهوم الذاكرة Memory ومخزن الذاكرة Memory storage، فقد استخدما مفهوم الذاكرة للدلالة على المعلومات والبيانات المخزنة في حين استخدما مفهوم المخزن للدلالة على المكون التركيبي أو البنائي الذي يحتوي على هذه المعلومات (Solso, 1988).

ويقوم نموذج اتكنسون وشيفرن على تقسيم الذاكرة إلى الأقسام التالية:

أولاً: الذاكرة الحسية Sensory memory

في هذا المسجل يتم استقبال المعلومات من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد عن طريق الحواس، وطبقاً لنموذجهما يمكن تقسيم المسجل الحسي إلى مجموعة مسجلات حسب الحواس مثل: المسجل البصري والمسجل السمعي (Lachman, 1979).

ومن وجهة نظر اتكنسون وشيفرن، فإن المعلومات التي تدخل إلى الذاكرة الحسية تحفظ على شكل الصورة التي تبقى في مخيلة الإنسان، وأن هذه المعلومات يمكن أن تفقد في أقل من الثانية إلا إذا تم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى. لذلك فإن مهمة المسجل الحسي هي الاحتفاظ بالمعلومة المستقبلة من البيئة من أجل نقلها بعد ذلك إلى الذاكرة قصيرة المدى (Ormrod, 1995).

وأشار عدس (1999) إلى أن المعلومات التي يستقبلها المسجل الحسي معلومات هائلة أكثر بكثير مما يستطيع الإنسان تذكره، إلا أن الكثير منها قد يفقد، وبالتالي فإن احتمالية الاحتفاظ بالمعلومات في المسجل الحسي يعتمد على عملية التمييز، والتمييز هو عملية مقارنة مظاهر المثير مع المعلومات التي سبق تخزينها في الذاكرة طويلة المدى، ويعتمد جزئياً على الصفات الموضوعية للمثير، هذا إذا كان له صفات معروفة تماما كما يعتمد بشكل جزئي على وجود أو عدم وجود معلومات ذات صلة سابقة، فالتلميذ الذي يشاهد فيلما عن تجمعات النجوم (المجرات) سوف يستقبل كمية كبيرة من المعلومات في المسجل الحسي، وسوف يحتفظ بجزء كبير منها إذا كان الفيلم يُظهر المجرة بوضوح وإذا كان قد سبق لذلك التلميذ أن رأى المجرة مسبقاً.

ثانياً: الذاكرة قصيرة المدى Short- Term Memory

يولي اتكنسون وشيفرن أهمية كبرى للذاكرة قصيرة المدى كونها تحتفظ بكل المعلومات والأفكار والخبرات التي يعيها الفرد، ولأنه يمكن السيطرة عليها مباشرة، ولما لها من أثر كبير على عمليات التعلم والتذكر، حيث يتم من خلالها التحكم بكثير من المعلومات المستمدة من البيئة الخارجية وانتقاء المثيرات المرغوب فيها (Zanden, 1980).

وترى أورمرود (Ormrod, 1995) أن انتقال المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة قصيرة المدى يمكن التحكم به عن طريق الانتباه، حيث أشار أتكنسون وشيفرن إلى أن الإنسان يتعرض لمثيرات كثيرة مما يجعل الانتباه عملية انتقائية. وما لم يتم تمييز المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى فإنها تخضع لعمليات تحكم، وتؤدي وظائف متعددة في هذه الذاكرة، ومن أهم عمليات التحكم التسميع أو التكرار وهي عملية إعادة المعلومات أو استظهارها وتكرارها بصوت مسموع عدة مرات إلى أن يتم حفظها.

وقد أشار أليس وهنت (Ellis & Hunt. 1993) إلى مرحلة يتم فيها عملية تحكم أخرى وهي الترميز والتي تتضمن ربط المعرفة السابقة الموجودة في الذاكرة طويلة المدى مع المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى.

وترى أورمرود (Ormrod, 1995) أن الذاكرة قصيرة المدى هي التي يتم التعامل بها داخل الصف والتي ينبغي الاهتمام بها في الموقف التعليمي، لذلك فإن طبيعتها تجعلها ذات تطبيقات تربوية متعددة في مجال التدريس؛ إذ أن على المعلمين أن يدركوا أهمية جذب انتباه طلبتهم للموقف التعليمي، كما أن عليهم أن يدركوا أن الإرشادات للبدء بنشاط غير مألوف يجب أن تعطى واحدة تلو الأخرى في كل مرة، كما أن المفاهيم الجديدة وغير المألوفة يجب تنميتها بشكل تدريجي ويجب أن تتضمن عدداً قليلاً من العمليات المعرفية في كل مرة، فإعطاء كثير من المعلومات في نفس

الوقت قد يؤثر في مقدرة الطلاب على التعلم؛ لأن من أهم خصائصها أنها تحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة، وبحدود لا تزيد عن 60 ثانية.

ثالثاً: الذاكرة طويلة المدى Long- Term Memory

تتدفق المعلومات إلى هذه الذاكرة من خلال الذاكرة قصيرة المدى، وهذه الذاكرة هي الجزء المهم في الذاكرة الإنسانية والتي من خلالها يتم تخزين كم هائل وغير محدود من الأفكار والمعلومات والخبرات لفترات زمنية طويلة جداً، فهي ذات إمكانات كبيرة على الاحتفاظ بالمعلومات، إضافة إلى ذلك، فإن المعلومات الموجودة في هذه الذاكرة تكون مترابطة مع بعضها البعض، ويتم ترميزها اعتماداً على معانيها، كما أن هذه المعلومات تتصف بخاصية الدوام النسبي (الزيات، 1998).

وتجدر الإشارة إلى أن استرجاع المعلومات يتم من خلال الذاكرة قصيرة المدى، وطبقاً لنموذج أتكنسون- شيفرن فإن الذاكرة طويلة المدى هي المهيمنة على عملية الاسترجاع، حيث تكون هذه العملية سهلة أحياناً وفي بعض الأحيان تكون شاقة، وتعتمد سهولة الاسترجاع على آلية معالجة المعلومات (دافيدوف، 1980).

ومن أهم وظائف هذه الذاكرة تنظيم مجموعة كبيرة من المعلومات عن طريق استخدام المخططات، والمخطط هنا هو بناء معرفي ينظم المعرفة حول عدد من القضايا أو المواقف أو الأحداث وذلك على أساس أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها (Driscoll, 1994).

وقد اختلف علماء النفس حول الطريقة التي تعتمد عليها الذاكرة طويلة المدى في تنظيم المعلومات، فنظرية الترميز الثنائي (Dual code Theory) تقول بأن المعلومات يمكن تخزينها على هيئة صور بصرية (Visual Images)، والدعم لهذه النظرية جاء من الدراسات التي تناولت الذاكرة والتعلّم، فعملية استدعاء مجموعة من البنود يكون أصعب إذا كان تعلّم الفرد على سبيل

المثال– قد تم من خلال قائمة لفظية، وكان عليه فيما بعد أن يتذكر ما تعلمه من خلال مجموعة من الصور، ويكون الأداء أفضل إذا ما تم التعلم والاختبار في نفس الشكلية (الاثنين لفظية أو الاثنين شكلية)، وتكون النتيجة أفضل لو أن التعلم حدث في كلا الشكلين بغض النظر عن الطريقة التي تم بها الاختبار (عدس، 1999).

لقد أظهر نموذج أتكنسون وشيفرن ميزات كثيرة للذاكرة فتحت المجال إلى مزيد من الدراسات والأبحاث عن طبيعة التذكر فيما بعد، ومن أهم هذه الميزات كما يشير أورمورد (Ormrod, 1995) ما يلي:

1. إن هذا النموذج أكد على أهمية تركيز الانتباه في عملية التذكر.
2. أبرز هذا النموذج السعة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى.
3. أشار هذا النموذج إلى عملية الترابط بين المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى والمعلومات الجديدة.

ثانياً: نموذج تولفنج Tulving Model

يركز هذا النموذج على طبيعة المادة التي تختزن في الذاكرة، حيث يميز تولفنج (Tulving, 1972) بين نوعين من الذاكرة هما: ذاكرة الأحداث وذاكرة المعاني. حيث تختص ذاكرة الأحداث بتخزين المعلومات المتعلقة بالأحداث، فيما تختص ذاكرة المعاني بالمعرفة، وأضاف نوعاً ثالثاً هو الذاكرة الإجرائية، وفيما يلي توضيح لهذه الأنواع الثلاثة:

أولاً: ذاكرة الأحداث Episodic Memory

هذه ذاكرة تختص بالأحداث والمواقف التي تواجه الأشخاص وعلاقتهما مع بعضهما البعض، حيث أن المعلومات التي يكتسبها الفرد جراء هذه المواقف ترجع إلى خبراته الشخصية

نتيجة تعرضه لمواقف مختلفة في حياته، والتي يمكن أن يكون لها أثر واضح على سلوكه فيما بعد (Schunk, 2002).

وفيما يتعلق بتخزين المعلومات في ذاكرة الأحداث فإنها تخزن على هيئة صور فوتوغرافية، أي أنه يتم تخزين الحدث أو الموقف كاملاً بما فيه من أشخاص أو أماكن أو انفعالات. بالرغم من أن هذه الذاكرة معرضة للتغير والنسيان، إلا أنها تساعد في تعرف الفرد على عناصر الأحداث أو المواقف التي مرت في خبراته (الزيات، 1995).

وأشار الزيات (1998) أن من أهم خصائص هذه الذاكرة أن المعلومات المخزنة في ذاكرة الفرد تكون عرضة للنسيان السريع، وهي أكثر قابلية للتغير المستمر نتيجة للتعرض لمواقف يتم من خلالها اكتساب معلومات جديدة، كما أن الوقت الذي يحتاجه الشخص لاستدعاء المعلومات من هذه الذاكرة هو وقت طويل نسبياً.

ثانياً: ذاكرة المعاني Semantic Memory

تختص هذه الذاكرة بالإطار المعرفي الذي يتضمن المعرفة المنظمة عن العالم، فهي ذاكرة الكلمات والمفاهيم والقواعد والأشكال المجردة، كما أن هذه الذاكرة هي الموسوعة العقلية التي تمثل العمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات مثل تنظيم الكلمات والرموز اللفظية في البنية والمعنى، وكذلك تنظيم العلاقات بين الرموز مع بعضها البعض. وهذه الذاكرة تكون متسقة ومنظمة، على العكس من الأحداث المتغيرة والتي تخزن في ذاكرة الأحداث، هي الأكثر أهمية وفائدة في حياة الإنسان لأنها تدل على التعلم، وعلى تكوين معرفة منظمة في إطار مفاهيمي أو تشكيل أبنية معرفية (Schunk, 2002).

وقد أشار الزيات (1998) إلى بعض الخصائص لهذه الذاكرة، ومنها:

1. تكون المعلومات المخزنة في هذه الذاكرة على شكل مفاهيم وقواعد ومبادئ وأفكار منظمة.

2. تكون المعلومات المخزنة في هذه الذاكرة أقل عرضة للنسيان مقارنة بالمعلومات المخزنة في ذاكرة الأحداث.

3. يكون الوقت المطلوب لاسترجاع المعرفة من هذه الذاكرة قصير نسبياً.

4. تنظم المعلومات في هذه الذاكرة على شكل صورة ذهنية ومفاهيم وأبنية معرفية.

5. إن مصدر المعلومات في هذه الذاكرة هو الفهم والإدراك.

ثالثاً: الذاكرة الإجرائية Procedural Memory:

لقد أضاف تولفنج (Tulving) عام 1987 إلى النموذج تصنيفاً جديداً أطلق عليه اسم الذاكرة الإجرائية وتختص هذه الذاكرة بمعرفة كيفية حدوث شيء ما، بمعنى أن المعلومات التي سيتذكرها الشخص عند القيام بعمل معين يكون لها علاقة مباشرة بهذا العمل، مثل السباحة، وقيادة السيارة، وتناول الطعام (Baddeley, 1990).

نماذج ذاكرة المكونات المتصلة

يمكن الإشارة إلى نموذجين، الأول: مدخل مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات والثاني: مدخل التجهيز الموزع الموازي، وفيما يلي توضيح لهذين المستويين:

1. **مدخل luhg[m المعلومات Level of Processing**: يعتبر كريك ولوكهارت (Craik & Lochart) من أهم رواد هذا الاتجاه. ويشير هذا الاتجاه إلى عدة مستويات لمعالجة المعلومات، وهي المستوى السطحي والمستوى العميق، والأكثر عمقاً. ففي المستوى السطحي يركز الفرد على خصائص المعلومات، المادية أو الشكلية أو الوسط والسياق الذي ترد فيه المعلومات، بينما في المستويات العميقة يتم التركيز على إدراك وتحليل معاني المعلومات التي يتعامل معها الفرد، ومحاولة الربط بين هذه المعاني مستخدماً قدراته السابقة، الأمر الذي يديم المعلومات فترة طويلة. بينما المعالجة الأعمق للمعلومات تتطلب من الفرد القدرة على التمييز

بين المثيرات كما تتطلب القدرة على الترميز والقدرة على إدراك التفاصيل الأمر الذي يحدث تذكر أفضل (الزيات، 1998).

2. **مدخل العمليات الموزعة الموازية Parallel Distribution**: وقد ارتبط اسم هذا الاتجاه مع دراسات ماكسيلاند ورملهارد (Mc Celland & Rumellhard) ويمثل مدخل العمليات الموزعة الموازية أحد أهم الاتجاهات المعاصرة في النظر إلى نظام الذاكرة ومعالجة المعلومات وفق أسس عصبية بحتة ارتبطت بعلم الأعصاب وتطور علوم الحاسب والذكاء الاصطناعي. ويرى هذا الاتجاه أن العمليات المعرفية تتم من خلال شبكة من الترابطات بين الأعصاب بشكل متوازي وليس متسلسل، فكل عنصر معرفي يرتبط مع عدد كبير من النيرونات التي تتوزع في مناطق واسعة من دماغ الإنسان وبالتالي فإن هناك ملايين النيرونات التي ترتبط مع بقية العناصر المعرفية في شبكة عصبية متكاملة. ومن خصائص مدخل التجهيز الموزع الموازي كما جاء في العتوم (2004) ما يلي:

أ.تقوم العمليات المعرفية على عمليات موازية أكثر من العمليات التسلسلية أو المتتابعة.

ب. يتم تخزين المعرفة في صورة ترابطات لوصلات عبر وحدات أساسية.

ج. تحتوي شبكة الوصلات على نيرونات أساسية تمثل وحدات توصيل.

د. تؤثر كل وحدة على الوحدات الأخرى بالاستثارة أو بالإعاقة.

وبذلك لا بد من الإشارة إلى أن الذاكرة الجيدة تعرف بأنها تلك الذاكرة التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها ويسترجعها بدقة، ويعني التذكر قدرة الفرد على استرجاع المعلومات من مكان تخزينها في الذاكرة في الوقت المناسب وعند الحاجة إليها ويرتبط عملية التذكر بعملية التعلم، فالتذكر الفعال هو نتاج تعلم فعال، ويتم التعلم بكفاءة وفاعلية أكبر في حال

ربط المعلومات الجديدة بمعلومات سبق تعلمها وتركيبها بصورة متكاملة ذات معنى يساعد على استرجاعها (Price. & Elickstein & Horton & Bailey 1982; Levin, 1990)

العوامل المؤثرة في القدرة على التذكر

بما أن التذكر عملية هامة ورئيسة في عملية التعلم وفي الكثير من جوانب الحياة، فإن هناك عدداً من العوامل يمكن أن تؤثر في القدرة على التذكر وبالتالي يمكن أن تؤدي إلى النسيان ويمكن حصرها في ثلاثة عوامل.

1- **عوامل تتعلق بالفرد نفسه:** وتتضمن النضج، والعمر الزمني، والاستعدادات، والقدرات، والميول، والدوافع، والخبرات السابقة عند الفرد، كما تتضمن خصائصه الانفعالية والعاطفية وحالته الصحية والنفسية، وقدرته على الانتباه للمواقف والخبرات المحيطة به، حيث أن الانتباه يؤثر مباشرة في قدرة الفرد المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات المقدمة له (البوريني، 1995).

كما أن الفرد يركز على الخبرات التي يريد إبقاءها محفوظة في ذاكرته واسترجاعها عند الحاجة، بحيث يكون تأثرها بعوامل النسيان أقل ما يمكن ويزداد مستوى الاحتفاظ بالخبرات لدى المتعلم عند إشراكه عدد أكبر من الحواس في استقبال الخبرات التعليمية، ووجود اتجاه إيجابي لديه نحوها، وتوفر درجة ذكاء مناسبة عنده، ومن العوامل الأخرى المؤثرة في الذاكرة مستوى التشجيع البيئي للتعلم والذي بدوره يؤثر على كمية ونوع المعلومات التي يمكن أن يحتفظ بها (عبدالحميد، 1981).

2- **عوامل تتعلق بالمعلومات المراد تعلمها:** وتتضمن درجة وضوح الهدف من التعلم لدى المتعلم، ودرجة وضوح العلاقات والارتباطات بين الخبرات المراد تعلمها، والتي تتطلب تنظيمها في وحدات منطقية والربط بينها، ومدى ارتباطها بميول واتجاهات الفرد المتعلم، هذا بالإضافة إلى

درجة وضوح المعنى في المادة التعليمية، مما يساعد في زيادة القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات، وبالتالي سهولة استرجاعها (Ellis & Hunt. 1993).

3- **عوامل خاصة بطريقة وأسلوب التعلم:** وتتضمن طبيعة التدريب على المادة التعليمية سواء كان تدريباً موزعاً أم مكثفاً، ومدى تأثيرها على عملية التذكر والحفظ طويل المدى كما تتضمن أيضاً تأثير التعلم المدرسي على مدى الاحتفاظ والتذكر. ويظهر ذلك في طبيعة الأسئلة لكل مادة تعليمية سواء الأسئلة الموضوعية أو المقالية (أبو علام، 1984).

إن الباحث في التذكر لا يستطيع أن يغفل علاقته بالنسيان فقد أكد بتلر (Butler, 1989) أن من الصعب دراسة التذكر بمعزل عن النسيان، والذي عرفه بأنه عجز الفرد في استرجاع ما سبق له أن احتفظ به، ويعود هذا إلى فشل الاستراتيجية المستخدمة في استعادة المعلومات، في حين يرى اليس وهنت (Ellis & Hunt, 1993) إن مشكلات النسيان ليست دائماً عائدة إلى الفشل في استرجاع المعلومات وإنما تعود في معظمها إلى الفشل في تخزينها.

وتشير الدلائل على أن النسيان قد ينجم عن التعفن، أو الضمور التدريجي Decay Theory للمعلومات بمرور الوقت، وقد ينجم كذلك عن إزاحة المعلومات المخزنة عن طريق معلومات أخرى جديدة، وقد يحدث النسيان طبقاً لنظرية الاسترجاع بسبب نقص التلميحات أو المفاتيح أو عدم مناسبتها لاسترجاع المعلومات المخزنة، فالتذكر يتوقف على مدى توافق المفاتيح المناسبة، كما أن قابلية المادة المتعلمة للاسترجاع تعتمد على طريقة اكتساب المعلومات وتخزينها (Butler, 1989).

وفي إطار محاولات علماء النفس للتقليل من مشكلة النسيان والذي يرتبط بالعوامل الثلاث السابقة ولتحسين التذكر اتجه اهتماماتهم إلى استخدام مبادئ عامة من شأنها المساعدة في تقليل أثر

عوامل النسيان والاستفادة من الذاكرة إلى أقصى الحدود الممكنة وتعرف هذه المبادئ باسم استراتيجيات التذكر (Baddeley, 1990).

استراتيجيات التذكر

تقوم فكرة استراتيجيات التذكر على افتراض أن الذاكرة البشرية تختلف في مستوى الاحتفاظ باختلاف ما يقدم لها من خبرات ومعارف، وحتى يتم الاحتفاظ بهذه المعارف والمعلومات بشكل يثري خبرات الفرد ويعزز من قدرته على تخزين المعلومات واسترجاعها فإنه يستخدم أساليب واستراتيجيات مفيدة تحقق له هذا الغرض تعرف باستراتيجيات التذكر Mnemonics Techniques، وتعمل هذه الاستراتيجيات نظرياً حسب ما وصفها ليفين (Levin,1990) من خلال الترميز Recoding، والربط Relating، والاسترجاع Retrieving حيث تشتمل عملية التذكر على هذه الخطوات التي تبدأ بترميز الكلمة غير المألوفة إلى كلمة مألوفة ومعروفة ترتبط بالكلمة الأصل باستخدام استراتيجيات التذكر كانتقاء الكلمة الدليلية (المفتاحية) أو الكلمة الدليلية Keyword وربطها بطريقة مقبولة بالمعلومة المراد تذكرها وباستخدام صور ذهنية بطريقة مقبولة بالمعلومة المراد تذكرها وباستخدام صور ذهنية للكلمة المفتاحية والتي من شأنها العمل على تحسين الذاكرة (Hamachek, 1990).

وتم الحديث عن العديد من استراتيجيات التذكر والتي تشمل على:

استراتيجية الموقع Loci Method

من الأساليب القديمة طريقة ربط الأشياء بالأماكن، وهي مشتقة من صيغة الجمع للكلمة اللاتينية Locus وتعني المكان (Baddely, 1992).

ويرى سولسو (Solso, 1988) أن استراتيجية الموقع تعتمد على تحديد المواقع المعروفة مرتبة ترتيباً تسلسلياً، وإيجاد تصورات مرتبطة بتلك المواقع حتى يتم التذكر بواسطة استرجاع

المواقع التي تشير إلى ما يرغب الفرد في تذكره، مثلاً عند عودة فرد من المدرسة وعليه شراء بعض الحاجيات فإنه يربطها بمكان وجودها وبمجرد تذكر المكان فإنه يتذكر ما الذي يريد شراؤه من هناك.

استراتيجية الكلمة اللاقطة Peg Word Technique

تقوم الفكرة الأساسية في استراتيجية الكلمة اللاقطة على تعلم الفرد قائمة من الكلمات المفتاحية التي يتم ربطها برابطة ملقاطية متناغمة تكون بمثابة علامات مرجعية له، وتستخدم هذه الاستراتيجية الكلمات السجعية المتناغمة والتخيلات البصرية المبالغ فيها وغير المألوفة (Solso, 1988).

استراتيجية الحرف الأول First Letter Technique

تتضمن هذه الاستراتيجية بناء كلمات ذات معنى من الأحرف الأولى لكل كلمة أو جملة واختصارها بهدف تسهيل استرجاعها، ويذكر موريس المشار إليه في قطامي (1991) أن استراتيجية أوائل الكلمات كمساعدة تذكر فعالة وخاصة عندما يكون الترتيب في الكلمات مهما في التخزين والاسترجاع، وتعد هذه الاستراتيجية الأكثر شيوعاً واستخداماً في حاضرنا، مثلاً لو كان لديك أربعة زملاء في مجموعة النشاط الصفي وكانت أسماؤهم: صالح، دريد، يوسف، وقاسم، فإن الحروف الأولى من هذه الأسماء تشكل الكلمة (صديق).

استراتيجية التجميع Chucking Technique

وهي استراتيجية تقوم على أساس تجميع عدد من الأحرف أو الأرقام أو الرموز في وحدات صغيرة وبطريقة يسهل تذكرها (Joyce & Weil,1990)، قد وجد وولفولك (Woolfolk,1990) أن ما يقوم به الفرد بناء على هذه الاستراتيجية هو وضع المعلومات في نظام ذي معنى وأن الفرد يميل إلى تذكر الأشياء المنظمة المتناغمة، وأنه بدون هذه التنظيمات يفقد كثيراً من أجزاء

المعلومات التي تعتبر ضرورية لديه في حياته اليومية والدراسية، ويعتبر استخدام استراتيجية التجميع ضرورياً في حفظ أرقام التليفون، أو السنوات أو الأحرف الهجائية وغيرها.

استراتيجية الكلمة المفتاحية Keyword Technique

تعتبر استراتيجية الكلمة المفتاحية مفيدة في العبارات الطويلة والمعلومات الوفيرة، وتستند هذه الاستراتيجية على انتقاء كلمة أو كلمات تعتبر بمثابة مفاتيح وروابط تساعد الفرد المتعلم على تذكر الفكرة أو المعلومة، حيث أن ذكر الكلمة يثير لديه عدة كلمات أو أفكار (Joce & Weil, 1990)، مثلاً إذا أردت تذكر كلمة (Amigo) من الإسبانية والتي تعني صديق فإنك تستطيع ربطها مع الكلمة الإنجليزية (Go) لأن الصديق يذهب دائماً معك.

استراتيجية السلسلة الرابطة Linking Chain Technique

تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام روابط حسية بصرية يتم فيها ربط الفقرة الأولى المراد الاحتفاظ بها مع الفقرة الثانية، والفقرة الثانية مع الفقرة الثالثة، والفقرة الثالثة مع الفقرة الرابعة وهكذا بطريقة السلسلة، ويفترض الربط التسلسلي أن مهمة التعليم تضمن اتقان المواد التعليمية غير المألوفة، ولذا فهو يساعد المتعلمين على إيجاد روابط ذات معنى للمواد التعليمية الجديدة (Joyce & Weil, 1990)، وتستخدم استراتيجية السلسلة الرابطة بشكل كبير في دراسة وحفظ آيات القرآن الكريم وفي حفظ الشعر وجدول الضرب (قطامي، 1991).

استراتيجية التأمل Medition Technique

ترتبط استراتيجية التأمل (التصور) بقدرة الفرد المتعلم على تكوين صور ذهنية تخيلية للخبرات الجديدة التي يواجهها، وهي تتضمن ذلك الجهد الذهني الذي يبذله المتعلم للإفادة من خبراته المخزونة وجعلها حياتية قابلة للتذكر (Herrmann & Gutman, 1993)، وهي ربط

كلمتين بكلمة ثالثة، مثلاً إذا أردت أن تتذكر كلمتي جمل وشباك فتتصور الجمل الضخم يحاول الدخول من الشباك الصغير.

استراتيجية القصة Narrative Technique

ترتبط استراتيجية القصة كثيراً باستراتيجية التصور، وفيها يتم استحضار صور مخيلة للخبرات والمعلومات المراد تعلمها من خلال تصور قصة خيالية يقوم المتعلم فيها بإيجاد روابط وتصور علاقات بين ما لديه من مخزون وما يريد تعلمه من معلومات وخبرات جديدة حيث يستخدم جهداً ذهنياً بهدف تنظيم المعلومات والخبرات وترتيبها بصورة حسية أو حركية أو سمعية أو بصرية أو بأكثر من صورة على شكل قصة حتى يسهل استرجاعها بطريقة مناسبة وبوقت أسرع (Herrmann & Gutman, 1993).

إن استراتيجيات التذكر Mnemonics Techniques السابقة الذكر في مجموعها تقوم على فكرة الربط بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة، سواء كان الربط بموقع أو بمكان معين، أم على شكل قصة خيالية هزلية، وقد أضاف جويس وويل (Joyce & Weil, 1990) استراتيجية أخرى هي استراتيجية الوعي Awareness Technique ويتم التركيز في هذه الاستراتيجية على وعي المتعلم وسيطرته على الخبرة من خلال تركيز الانتباه، كما أن عملية التنظيم ووضع الخبرة المراد تذكرها في إطار محدد ضمن سياقات محددة مألوفة يساعد على سرعة تذكرها ونقلها للمواقف الجديدة.

أساليب التعلم Learning Styles:

تعد أساليب التعلم من مجالات الفروق الفردية التي لاقت اهتماماً كبيراً في المجال التربوي، ويشير أسلوب التعلم إلى الطرق والأساليب التي يستجيب فيها الفرد إلى مدى واسع من المهام الإدراكية والعقلية (عدس، 1998). ومفهوم الأسلوب المعرفي من المفاهيم الحديثة نسبياً التي

تناولها علم النفس المعرفي بالدراسة والمعالجة، وهو يشير إلى تلك الأساليب المعرفية التي يمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد في المجالات النفسية والمعرفية. ويأتي الإدراك في مقدمتها، يليه التذكر، التفكير، والقدرة على معالجة المعلومات، كما يشير إلى الطرق الأكثر تفضيلاً لدى الأفراد في إدراكهم للمثيرات المحيطة بهم (الأحمد، 2001). وهناك العديد من الاختلافات بين التربويين في تعريف أساليب التعلم، إلا أن معظم التعريفات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والتي تؤثر في التعلم في المواقف الصفية.

عرف شمك (Schmeck, 1983) أسلوب التعلم بالطريقة المحددة التي يستخدمها المتعلم باتساق في التعامل مع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة بصرف النظر عما تتطلب منه عملية التعلم.

وعرف أبو حطب (1996) أسلوب التعلم بأنه "الطرق الشخصية التي يتبعها المتعلم عند التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم".

وتشير وولفولك (Woolfolk, 1998) إلى أن أساليب التعلم عبارة عن فروق فردية بين الأفراد في طرقهم للتعلم، والتي تؤثر على تعلمهم الصفي.

وقد حدد مالكوم (Malcom) المشار إليه في قطامي وقطامي (2000) أسلوب التعلم بطريقة معالجة الفرد للمشكلات التربوية والاجتماعية بالاعتماد على الخبرات التي تتوافر في مخزونه المعرفي، والبيئة الخارجية المؤثرة في التعلم، وهذا يتضمن أن أسلوب التعلم يشكل طريقة الفرد للدراسة ومعالجة المعلومات ويمثل الأفكار المستخدمة من قبل الطلبة في حل أية مشكلة تواجههم خلال المواقف التعليمية.

وقد ذكر تشان (Chan, 2001) أن توفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة فرصة التعلم من خلال اختيار ما يفضلونه من أساليب للتعلم ذات تأثير إيجابي على تحفيز الطلبة وسلوكهم وسلامتهم

النفسية. كما قدمت بعض الدراسات التربوية ما يشير إلى حدوث تحسن كبير في كل من الإنجاز الأكاديمي للطلبة ودرجة انضباطهم في المدرسة وذلك عندما يكون تعلمهم متضمناً ما يفضلونه من أساليب التعلم.

ويرى كيجان وسيغل (Kiggan & Siggle) المشار إليهما في الشرقاوي (2003) أن أسلوب التعلم هو أسلوب الأداء الثابت نسبياً الذي يفضله الفرد في تنظيم مدركاته وتصنيف المفاهيم البيئية الخارجية، ويعتبر (كيجان وسيغل) الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية، وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات.

وعرّف الفقهاء (2003) أسلوب التعلم بالأسلوب المعرفي الذي يتم به إدراك المعلومات واستيعابها ودمجها مع المخزون السابق من المعرفة، ثم إعادة تشكيلها بحيث تحدد خبرات الفرد ويتضمن الفروق الفردية الموجودة بين البشر في عمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير وفي طرق جمع المعلومات ومعالجتها.

وقد ذكر فيرمونت (Vermunt) المشار إليه في (Linda, 2004) أن أسلوب التعلم هو الطريقة التي يتعلم بها الطلبة، وأن أساليب التعلم تعد نوعاً من الاستراتيجيات العامة للطلبة، فمثلاً توصف هذه الأساليب كمستوى سطحي أو مستوى عميق للمعالجة كما هو عند مارتون وساليجو (Marton, Saljo) وتوصف بالمعالجة العميقة والمعالجة الموسعة والدراسة المنهجية واسترجاع الحقائق عند شمك (Schmeck)، وتوصف كنوع من حب التعلم كالخبرة الحسية (العيانية)، والملاحظة التأملية، والتصور العقلي المجرد والتجريب الفعال والتي ينتج عنها أربعة أساليب للتعلم هي: الأسلوب التباعدي والتقاربي، والمستوعب والمتكيف عند كولب (Kolb) والتوجه نحو إعادة

الإنتاجية عند أنتوستل وواترستون (Entwistile & Waterston) وتوصف أخيراً كأساليب تعلم: عميق، سطحي، عند بيجز (**Biggs**).

وقسّم الباحثون أساليب التعلم لدى التلاميذ بناء على نتائج دراسات هدفت إلى فحص العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من (الإدراك، والشخصية) أو (التعلم، والأنشطة التعليمية)، ووجد هؤلاء الباحثون أن تلك العلاقة ليست ذات شكل واحد، وإنما يوجد بينها اختلافات، وأن هذه الاختلافات تشكل فروقاً بين التلاميذ في تفضيلهم للأساليب المعرفية، كأن يفضل بعضهم المعرفة التحليلية مقابل الكلية، أو المعرفة العملية مقابل النظرية، أو المعرفة المستقلة مقابل الاعتمادية، أو الجماعية مقابل الفردية، أو الحسية مقابل التفكيرية أو الانفعالية، أو قد يكون الأسلوب مركباً من مجموعة من هذه الأساليب (Dunn & Milgram,1993).

نظرية بيجز لأساليب التعلم (Bigg's Theory of Approaches to Learning)

فسرت نظرية بيجز المشار إليه في غنايم (2007) أساليب التعلم على أنها طرق للتعلم وتوصلت إلى أسلوبين من التعلم هما: أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning Style)، أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style).

1. **الأسلوب السطحي:** يقوم على أساس الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، فالطلبة ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى مثل الحصول على وظيفة، ونيتهم هي إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ والتذكر واسترجاع المادة الدراسية التي يعتقدون أنهم سيؤدون فيها الامتحان. كما أنهم يركزون على الإشارات أكثر من معرفة المعنى، ويركزون على الأجزاء غير المرتبطة بالمهمة، ويحفظون عن ظهر قلب معلومات بسيطة من أجل الامتحان، والتوكيد يكون خارجياً.

2. **الأسلوب العميق:** يقوم على أساس الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة، فهم يهتمون بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها ويدركون أهميتها المهنية، ويرون أن الدراسة مثيرة لاهتماماتهم، ويقومون بالربط بين الخبرات وتكاملها، ويبحثون عن اكتشاف المعنى، ويسعون لمعرفة القصد والغايات وراء المادة الدراسية، لديهم اهتمامات جادة نحو الدراسة يقومون بربط الأفكار النظرية بخبرة كل يوم، يحصلون على المعرفة من مختلف المقررات الدراسية، لديهم القدرة على تفسير وتحليل المعلومات وشرحها، وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية، والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية المتضمنة بالمحتوى الدراسي، كما أنهم يربطون المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، ويقومون ببناء المحتوى وتنظيمه في إطار كامل محكم، والتوكيد يكون داخلياً (من داخل الطلبة). وعلى الرغم من هذا التصنيف إلا أن الفرد ربما قد يستخدم كلا الأسلوبين (السطحي، العميق) في أوقات مختلفة رغم أنه يفضل أحدهما عن الآخر.

علاقة التذكر بالتعلم

التذكر عملية مهمة في التعلم وفي كثير من جوانب الحياة، وهذه العملية التي عرفها برايس (Price, et al. 1982) بأنها القدرة على استدعاء مادة سبق وأن تعلمها الفرد واحتفظ بها. كما أن التعلّم يعني في بعض معانيه احتفاظ المتعلم بالخبرات التي اكتسبها خلال تعلمه لأطول فترة زمنية ممكنة، فإذا لم يتمكن من الاحتفاظ بالمعلومات دلّ ذلك على أن التعلم لم يحدث. ومن جهة أخرى يعتبر التذكر مؤشراً دالاً على حدوث التعلم، كما تتضح العلاقة بين التذكر والتعلم عند تقديم المادة التعليمية للمتعلم بشكل مفصل ومفهوم وذلك عن طريق الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة مسبقاً لديه. فمثلاً عند قراءة مادة تاريخية أو إجتماعية فإنها تذكر المتعلم بمعلومات يعرفها مسبقاً عن تلك الفترة الزمنية، وبالتالي تمكنه من معرفة ما توالى فيها من أحداث.

فالتعلم يعتمد على التذكر إلى حد كبير، فتذكر الإنسان لطريقة التغلب على مشكلة معينة، وسرعته في إدراك موقفه السابق إزاء هذه المشكلة يساعد في التغلّب على هذا الموقف نفسه أو على موقف آخر يشابهه بسهولة كبيرة، وبالتالي لا يجد الإنسان ثمة مشكلة إزاء هذا الموقف.

وتشير الدراسات إلى أن انتقال أثر التعلم لا يمكن أن يتم إلا بمساعدة التلاميذ على تخزين المعلومات في ذاكرتهم بشكل منظم، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تقديم المعلومات لهم بصورة منظمة، وتأكيد المدرس على إتقانها. ومن العوامل المساعدة على استرجاع المعلومات من أجل انتقال التعلم أن تكون موقف استرجاعها مشابهاً لمواقف نقلها، لأن متغيرات الموقف الأول تلعب دوراً في استدعاء المعلومات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر الذاكرة الإنسانية نظاماً فعالاً لتخزين واسترجاع المعلومات والخبرات التي يتلقاها الفرد في عصر يشهد تغييرات سريعة ومتلاحقة في كافة المجالات، كما أن ضغط الأعمال الحياتية واليومية على الإنسان يضع أعباءً كبيرة على الذاكرة وقد لا يجعلها في المستوى المطلوب، وبنفس القدر فإن نطاق الحياة الطلابية قد شهد تغيرات جذرية تعددت فيه المطالب الدراسية. لذا فإن استخدام أساليب تعلم فعالة يساعد على حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة ويسهم كذلك في تنظيم العلاقة في العملية التربوية والاجتماعية، ويحسن من أداء الذاكرة، ويزيد من مستوى التحصيل الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية استراتيجيات التذكّر في التعلم. ونظراً لأهمية طرق التعلم الصفي وخاصة ما يقوم منها على الحفظ والتذكر، ونظراً لوجود عدد من الطلبة قد يعانون من صعوبة في مقدرتهم على تذكر المعلومات واسترجاعها، فقد بات من الضروري البحث عن وسائل من شأنها أن تعمل على مساعدة الطلبة على استرجاع المعلومات والتعلم بشكل أفضل. لذلك فقد

أتت هذه الدراسة كمحاولة لإلقاء الضوء على استراتيجيات التذكر وعلى أساليب التعلم والمساهمة في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في مجتمع الدراسة.

ومن هنا جاءت الفكرة بدراسة تلك العلاقة ما بين كل من استراتيجيات التذكر الشائعة لدى طلبة المدارس الثانوية وأساليب التعلم المستخدمة لدى هؤلاء الطلبة حسب نظرية بيجز Biggs والتحصيل الأكاديمي.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما استراتيجية التذكر الشائعة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة؟
2. ما أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة؟
3. هل يختلف التحصيل الأكاديمي للطلبة باختلاف استراتيجية التذكر السائدة أو أسلوب التعلم؟

أهمية ومبررات الدراسة:

أظهرت نتائج العديد من الدراسات في مجال تحسين الذاكرة أن استخدام استراتيجيات التذكر يساعد المتعلمين على سهولة اكتشاف وتجميع البنود ذات الارتباط الضعيف وتيسير عملية تصنيف وترميز وتنظيم المعلومات والخبرات المراد تذكرها، كما أظهرت هذه الدراسات أن استخدام استراتيجيات التذكر داخل غرفة الصف يحقق أقصى درجات المرونة، ويكشف الفروق الفردية بين الطلبة، كما يساعد المتعلم على التخلص من العادات العقيمة، ويسهم في تنويع أساليب معالجة المعلومات باستخدام أقصى الإمكانات والقدرات الخاصة (Herrmann, 1993).

ويذكر السلوم المشار إليه في (خوري، 2006) أن مشكلة الذاكرة، في النصف الثاني من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، قد أصبحت من أهم وأكثر مشكلات علم النفس العلمية، التي حظيت بالدراسة والاهتمام، وحققت تطوراً عظيماً، حيث تجري دراستها في فروع

ومجالات علمية عديدة، بما في ذلك، تلك العلوم التي تبدو وكأنها بعيدة عن علم النفس، مثل تكنولوجيا الاتصالات والحاسوب، وباستخدام مداخل متنوعة.

أما الدراسة الحالية فإنها سوف تسعى لأن تكشف عن استراتيجيات التذكر الشائعة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة وعلاقتها بالتحصيل وأساليب التعلم لدى بيجز Biggs، في ضوء متغيري الجنس والتخصص.

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها بالكشف عن تلك العلاقة ما بين الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في مجتمع الدراسة للتذكر وبين أساليب التعلم لمستخدمه لدى هؤلاء الطلبة حسب نظرية بيجز Biggs وكذلك التحصيل الأكاديمي.

كما أن قلة الدراسات السابقة في هذا المجال يعطي الدراسة الحالية أهمية بالغة على الصعيد العربي بشكل عام وأهمية خاصة في مدينة الناصرة حيث أنه لم تجرِ أي دراسة هناك تتعلق بأساليب التعلم واستراتيجيات التذكر وأثرها في التحصيل.

وبسبب الاهتمام البالغ في المجال التربوي فإن هذه الدراسة سعت إلى المساهمة في زيادة التوافق بين مكونات المجتمع المدرسي ورفع مستوى التعلم والتعليم، ورفع مستوى التحصيل عن طريق تزويد عناصر هذا المجتمع بالخبرات الضرورية، من أجل تمكين المدرسين والطلبة من فهم أنفسهم وتطوير تلك الاستراتيجيات والأساليب لجعل العملية التربوية في مستوى أرفع.

لذا فإن هذه الدراسة سوف تهتم بأن يستفيد منها المدرسين والمربين في كيفية التعامل مع الطلبة من خلال استخدام ما يناسبهم من أساليب تدريس ترفع من مستوى عملية التذكر وبالتالي ترفع من مستوى التحصيل.

التعريفات الإجرائية

1. **استراتيجية التذكر:** هي الطرق التي يستخدمها الطالب في استرجاع الخبرات من الذاكرة والتي تظهر بأعلى متوسط على مقياس استراتيجيات التذكر.
2. **أساليب التعلم المستخدمة:** هي الطرق الشخصية التي يستخدمها المتعلم عند التعامل مع المعلومات، والتي تظهر بأعلى متوسط على مقياس أساليب التعلم.
3. **التحصيل الأكاديمي:** القدرة المعرفية للطالب والمقاسة من خلال المعدل المئوي لدرجات الطلاب لجميع المواضيع الدراسية.

محددات الدراسة

1- عينة الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينتها حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة المكونة من الذكور والإناث من الطلبة الذين على مقاعد الدراسة للعام الدراسي 2007- 2008م، لذلك يتحدد تعميم النتائج على عينات مماثلة لعينة الدراسة.

2- أدوات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة باستخدام مقياس استراتيجيات التذكر لمعرفة استراتيجية التذكر الأكثر شيوعاً من بين الاستراتيجيات الثمانية، كما وتتحدد الدراسة بالتعرف على أسلوب التعلم الأكثر شيوعاً حسب مقياس بيجز Biggs.

الفصل الثاني

الدراســات السابقـــة

الدراسات المتعلقة باستراتيجيات التذكر

أجرى الباحثون دراسات عدة حول فاعلية استراتيجيات التذكر، وحظي هـذا الموضـوع باهتمام كثير من علماء النفس. وقد اختلفت الدراسات التي بحثت في استراتيجيات التذكر، فمنها ما درس استراتيجيات التذكر وعلاقتها باسترجاع المعلومات، ومنها ما درس اسـتراتيجيات التـذكر وعلاقتها بالتحصيل، واتجه بعضها لدراسة التذكر وعلاقته بالتحصيل، واتجه بعضها لدراسة التذكر وعلاقته بالدافعية وجنس الطلبة. وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي بحثت في اسـتراتيجيات التذكر، والدراسات التي بحثت في أسلوب التعلم حسب الترتيب الزمني لها.

قام سكروجز مستروبريري (Scruggs & Mastropireri, 1988) بدراسة حـول أثـر استراتيجيات التذكر في تعليم الأطفال الموهوبين وعددهم(96) من الصف الخامس والسادس علـى مجموعات لتعليم مستويات تدريس المواد الفلزية في مادة العلوم. وقد أظهر الموهوبون مقدرة أكبر في التذكر باستخدام استراتيجيات التذكر مقارنة بالطلاب غير موهوبين.

وقدم سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropireri, 1989) دراسـة أخـرى هدفت إلى مقارنة تدريس المواد الاجتماعية: تاريخ الولايات المتحدة باستخدام استراتيجيات التذكر أو باستخدام الطريقة التقليدية لطلاب المرحلة الابتدائية الذين يعانون من بعـض الـصعوبات فـي التعلم، تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تكونت كل مجموعة من 15 طالب. وقد أوضحت الدراسة أن تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجيات التذكر قد زاد من حصيلة ما حققه واكتسبه الطلاب من معلومات ميزت أدائهم في المجموعات الأولى عن أداء زملائهم في المجموعة الثانيـة

في مجال التذكر الفوري والمؤجل. وأوضحت الدراسة أن المدرسين والطلاب يفضلون استخدام استراتيجيات التذكر على الطريقة التقليدية.

وقام اندريسن و واترس (Andreassen & Waters, 1989) بدراسة استخدما فيها استراتيجيات ما وراء الذاكرة، ومنها إستراتيجية الوعي. وقد هدف خلالها فحص العلاقة بين وعي الفرد وانتباهه لمعاني الألفاظ، والقدرة على تذكر هذه المعاني. تكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً متوسط أعمارهم(10) سنوات قسم الأطفال إلى مجموعتين متساويتين، عرض على المجموعة الأولى الألفاظ ومعانيها دون أن يطلب منهم التركيز على الألفاظ. تذكروا أطفال هذه المجموعة الألفاظ بشكل أفضل من المجموعة الأولى الذين عرضت عليهم القائمة دون أن يطلب منهم التركيز عليها.

وقام وانج(Wang, 1989) بتقييم أثر استراتيجيات التذكر على حالة النسيان، وقد أجريت دراستين لاستقصاء أثر استراتيجيات التذكر: طريقة الموقع وطريقة الكلمة المفتاحية على النسيان كانت التجربة الأولى مكونه من (9) أفراد قارنت وفي التجربة الثانية المكونة من (9) أفراد. تمت مقارنه طريقة الموقع بالتذكر المتسلسل لقوائم كلمات غير مترابطة، أشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين استخدموا استراتيجيات التذكر ينسون بعدل أسرع من غيرهم.

وفي دراسة قام بها سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropireri,1992) هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التذكر في تعليم مادة العلوم على الاكتساب والحفظ والتعميم. وقد طبقت الدراسة على (19) من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين هم في مستوى الصفوف(السادس- الثامن). وقد كشفت الدراسة إلى أن استخدام استراتيجيات التذكر قد نتج عنه تحسن في التعلم والتذكر بصورة أفضل بمرور الوقت مقارنة مع الإجراءات التقليدية في التدريس، كما بينت الدراسة أن الطلاب يفضلون بشكل كبير في مادة العلوم استخدام استراتيجيات التذكر على الطريقة التقليدية.

قامت ديون (Dunn, 1993) بدراسة هدفت إلى بحث فاعلية استخدام استراتيجيات التذكر لدى مجموعة من طلبة الموسيقى في المدارس الحكومية المتوسطة على تذكر المقاطع الموسيقية والاحتفاظ بها وعلاقتها بالجنس. تألفت عينة الدراسة من(97) طالباً وطالبة.وقدمت الموضوعات الموسيقية باستخدام استراتيجيات التذكر. أظهرت النتائج وجود فروق في التذكر بين الذكور والإناث حيث أظهرت الطالبات أداء أفضل من أداء الطلاب في تذكر هذه المقاطع.

أما دراسة بريجهام (Brigham, 1993) التي استهدفت البحث في أثر استخدام استراتيجيات التذكر في استرجاع المواقع والأحداث على الخارطة. لدى عينة مكونة من (72) طالباً من طلاب المرحلة الإعدادية. وقد عرض على الطلاب خريطة عليها أسماء المعارك والمواقع أثناء الثورة الأمريكية، وزودت الخريطة بكلمات مفتاحيه وشروحات للمعلومات مرتبطة بموقع الحدث. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تذكر الأحداث كان أقوى عندما تم ربطها بالمواقع باستخدام الكلمات المفتاحية المرتبطة بالموقع كمساعدة للتذكر.

وفي أمريكا أجرى باسوبيشن (Pasupation, 2003) دراسة عنوانها: علاقة الجنس بتذكر بالتغيرات العاطفية والانفعالية في السياقات الاجتماعية المختلفة. تكونت عينة الدراسة فيها من(38) فرداً من كلا الجنسين. دلت نتائجها على أن الجنس له علاقة ذات دلالة بتذكر التغيرات العاطفية والانفعالية حيث أن الذكور كان لديهم قدرة أكبر على التذكر عندما يعيشون المواقف العاطفية بشكل فعلي في حين أظهرت الإناث قدرة أكبر على التذكر عند الحديث عن هذه المواقف.

وفي دراسة قام بها سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropieret, 1995) هدفت إلى فحص التدريس باستخدام استراتيجيات التذكر في تعليم مادة العلوم. وقد طبقت الدراسة على (19) طالباً ممن يعانون من صعوبات في التعلم. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن استخدام استراتيجيات التذكر قد نتج عنه تحسن في التعليم والتذكر بصورة أفضل بمرور الوقت مع الطريقة

التقليدية في التدريس. وبينت الدراسة أيضا أن الطلاب يفضلون بشكل كبير في مادة العلوم استخدام استراتيجيات التذكر على الطريقة التقليدية.

وقامت ألفين ومارجريت (Alvin & Margret, 1995) بدراسة في جامعة فلوريدا حول أثر استخدام الكلمات المفتاحية على الاحتفاظ بعيد المدى. وتكونت عينة الدراسة من (67) طالباً ممن درسوا مساق علم النفس العام. ودلت نتائج الدراسة على أن استخدام إستراتيجية الكلمة المفتاحية في تعلم محتوى علم الدلالة ساعد على استرجاع الألفاظ والمعاني بصورة أفضل من تعلمها بالطريقة العادية.

وجاءت دراسات البوريني (1995) لمعرفة أثر استخدام مساعدات التذكر في تدريس وحدة تعليمية ضمن برنامج تربية الطفل على تحصيل الطالبات في كليات المجتمع في الأردن . طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) طالبة من طالبات كلية الزرقاء المسجلات في برنامج تربية الطفل, تم اختيارهن عشوائيا وقسمن إلى مجموعتين , مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (50) ومجموعة ضابطة وعدد طالباتها (50)، درست المجموعة التجريبية باستراتيجيات التذكر، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. تم تطبيق اختبار تحصيلي موضوعي للوحدة التي تم تدريسها مباشرة بعد انتهاء الدراسة ثم أعيد تطبيقه بعد (45) يوماً. أثبتت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التذكر في التدريس.

كما وأجرى الطوباسي (2004) دراسة حول فاعلية عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء متغيري الجنس ومستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف التاسع على عينة مكونة من (257) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التذكر بين الاستراتيجيات المختلفة (الموقع، القصة، التخيل، الكلمة المفتاحية، والوعي).

الدراسات المتعلقة بأسلوب التعلُّم

قام السليماني (1994) بدراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التعلم والتفكير المستخدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. وذلك باختلاف تخصص الطالب ومستواه العلمي، والتعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً وغير المتفوقين في أنماط التعلم والتفكير. وقد تم إجراء الدراسة على عينة مكونة من (674) طالباً وطالبةً (344 طالباً، 330 طالبةً)، من المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من 8 مدارس ثانوية، وقد تم استخدام مقياس تورانس لأنماط التعلم والتفكير والذي احتوى على 28 عبارة، تقيس سيطرة الدماغ السائد لدى أفراد العينة. وقد تم التوصل إلى نتيجة أن سيطرة النمط الدماغي الأيمن على جميع الطلبة، ما عدا طلبة الصف الثاني والثالث أدبي حيث يسيطر عليهم النمط الدماغي الأيسر، ويلاحظ تقارب أداء الطلبة على النمط المتكامل ما عدا الصف الثالث علمي. وكذلك أظهرت النتائج وجود فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين الطلبة في أنماط التعلم والتفكير.

وفي دراسة أجراها ستيرنبرغ وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1997) أجريت على عينة من الطلبة في المدارس الأمريكية بلغت (390) طالباً وكانت تهدف إلى معرفة مدى تأثر التحصيل العلمي لدى الطلبة وموقفهم من المدرسة باختلاف أساليبهم في التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تحسناً كبيراً طرأ على الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة وأصبح سلوكهم وموقفهم من المدرسة أفضل، ذلك عندما اتبع في تعليمهم ما يفضلونه من أساليب التعلم.

وقام عناقرة (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم والتفكير لدى طلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها بجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي حيث أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (631) طالباً وطالبة في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج وفقاً لمتغير الجنس وجود فروق في نسبة الأفراد الذين يفضلون الأسلوب المتكامل بين الإناث

والذكور لصالح الإناث، وأظهرت النتائج أيضاً وفقاً لمتغير التخصص نسبة من يفضلون الأسلوب المتكامل لصالح التخصص الأدبي والعلوم الإنسانية، أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الدراسي فإنه لم توجد فروق في المستوى الدراسي في الجانب المفضل في التعليم والتفكير. كذلك أظهر تحليل الانحدار أن تحصيل الطلبة مرتبط بأساليب التفكير والتعليم (الداخلي، التنفيذي، الخبرة الحسية)، أي أن الطلبة الذين يتمتعون بأسلوب (الداخلي التنفيذي) في التفكير وأسلوبهم في تعلم الخبرة الحسية حصلوا على أعلى الدرجات.

وأجرت كلاً من حسن وعبد الفضيل (1998) دراسة هدفت إلى قياس أثر الجنس والتخصص الدراسي على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، والتعرف على طبيعة تلك الأساليب وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1200) طالباً وطالبة. واستخدم في الدراسة أربع استبانات لقياس أساليب التعلم المفضلة لطلبة عينة الدراسة (إعداد الباحثتين) والمكونة من (المثيرات البيئية، المثيرات الوجدانية، المثيرات الاجتماعية، المثيرات الفيزيقية)، وقد توصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة تعود لمتغير الجنس. كما وتوصلوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في أساليب التعلم تعود للتخصص (علمي، أدبي).

كما أجرى كلاً من ستيرنبرغ وزانغ (Sternberg & Zhang, 1998) دراسة حول علاقة أساليب التعلم بأساليب التفكير لدى الطلبة، طبقت الدراسة على عينتين من طلبة الجامعة الأمريكية في هونغ كونغ، وبلغ عدد أفراد العينة (132) طالباً وطالبة، وقد دلت النتائج أن الطلبة الذين يستخدمون أساليب التفكير (التشريعي، التنظيمي، العالمي والتحرري)، يميلون إلى استخدام أساليب عميقة في التعلم، بينما ذوي أساليب التفكير (تنفيذي، محلي، ملكي، تقريري) يميلون إلى استخدام أساليب سطحية في التعلم.

وفي دراسة أجراها كتل (Kettle, 1998) اهتمت بالبحث في أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة من خلال معرفة مواقفهم تجاه أنشطتهم المدرسية. وأجريت الدراسة على (978) تلميذاً موهوباً في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد وجد أن معرفة الأسلوب المفضل للتعلم لدى الطلبة كان عاملاً فعالاً في تحديد الجوانب الإيجابية لديهم، كمعرفة قدراتهم وأنماط تعلمهم وتفكيرهم واهتماماتهم وأساليب تعبيرهم عن أنفسهم وما يفضلونه من بيئة تعليمية، وتعد جميعها معلومات ذات قيمة إيجابية في إمداد المعلمين باستراتيجيات ناجحة لتطوير أساليب التعليم.

أما دراسة بيريت (Pyryet, 1998) فقد عقدت مقارنة بين (867) من الطلبة الموهوبين والعاديين، ذكوراً وإناثاً، حول ما يفضلونه من أساليب التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الأمريكية، وقد وجدت الدراسة أن الطلبة الموهوبين يميلون إلى أن يكونوا أكثر استقلالية في تعلمهم ويعتمدون على الحوافز الذاتية أكثر من الخارجية، كما يفضلون المشاركة في التعلم ولديهم القدرة على التعلم من خلال قنوات حسية متعددة، كما أنهم بدوا أكثر ميلاً إلى الالتزام بالمسؤولية.

وفي دراسة أجراها كل من كانو وهويت (Cano & Hewitt, 2000) حول علاقة أساليب التفكير بأساليب التعلم لدى طلبة الجامعات في أسبانيا، قام الباحثان بتطبيق مقياس أساليب التفكير لسيترنبرغ واجنز (1992) وفقاً لنظرية حكومة الذات العقلية ومقياس أساليب التعلم في ضوء نظرية كولب (**Kolb**) (الخبرة الحسية، التجريب الفعال، التصوير العقلي المجرد، الملاحظة التأميلة). أجريت الدراسة على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس وبلغت (500) طالباً وطالبة، وتمخضت النتائج عن وجود علاقة ارتباط إيجابية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم وأثر ذلك على الأداء الأكاديمي المرتفع.

وقام ستيرنبرج وزانغ (Sternberg & Zhang, 2000) بدراسة هدفت إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير، ونظرية بيجز (Biggs) لأساليب التعلم، أجريت الدراسة على عينة من طلبة جامعة هونج كونغ (Hong Kong) بلغ قوامها 854 طالباً

وطالبة، (362 طالباً، 492 طالبة)؛ وعينة من طلبة جامعة (Nanjing) بلغ قوامها 215 طالباً وطالبة (114 طالباً، 101 طالبة) من المجتمع الصيني، واستخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65) فقرة التي أعدها ستيرنبرج وواجنر لقياس أساليب التفكير، واستبانة بيجز لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق) في ضوء أربعة أساليب فرعية لأساليب التعلم السابقة (الدافعية السطحية، الاستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة؛ الاستراتيجية العميقة). وأشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي. وكذلك وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق، وأخيراً وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أسلوب التفكير الملكي وكل من أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

أما دراسة زانج (Zhang, 2000) التي هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير عند ستيرنبرج بأساليب التعلم عند بيجز، وأجريت الدراسة على طلبة جامعتين بالولايات المتحدة (ن$_1$= 67 طالباً، وطالبة؛ ن$_2$=65 طالباً وطالبة). واستخدمت الباحثة قائمة أساليب التفكير الصورة القصيرة (65) فقرة التي أعدها ستيرنبرج وواجنر، واستبانة بيجز لعمليات الدراسة لقياس أساليب التعلم. وتوصلت الباحثة إلى أن أساليب التفكير المنتجة (المولدة) للابتكارية (**Creativity Generating**) (التشريعي، المتحرر، الحكمي) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق.

وأجرى تشين (Chen, 2001) دراسة هدفت إلى تناول أساليب التفكير السائدة وأساليب التعلم لدى طلبة التايوانيين الذين يدرسون علم المحاسبة في معاهد التعليم العالي بالصين. استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرغ وواجنر عام 1992 وقائمة بارزش (Barsch) لقياس تفضيلات أساليب التعلم، وتوصل الباحث إلى أن طلبة عينة الدراسة فضلوا أسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (الداخلي، التشريعي)، وكذلك أن الطلبة الذكور لديهم تفضيل قوي لأسلوب التعلم البصري وأساليب التفكير (التنفيذي، التشريعي) أكثر من الطالبات الإناث.

وقام غنايم (2007) بدراسة حول إدراكات الطلبة لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب التعلم لدى بيجز، وقد أجريت الدراسة على طلبة المدارس الثانوية في عمان على (600) طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لأسلوب التعلم العميق أثر في مفهوم الموهبة العلمية لدى الطلبة.

خلاصة الدراسات السابقة

يلاحظ مما سبق عرضه من دراسات في هذا الفصل أن موضوع الذاكرة باستخدام استراتيجيات التذكر قد حظي باهتمام عدد غير قليل من الباحثين، وبتفحص نتائج هذه الدراسات نجد أن معظمها قد عززت استخدام استراتيجيات التذكر في المواد الأكاديمية وغير الأكاديمية، وأشارت إلى أن استخدام مثل هذه الاستراتيجيات يزيد من مستوى فاعلية أداء الذاكرة ويساعد على سهولة استرجاع المعلومات والخبرات والحقائق المتعددة في العديد من مجالات العلم والمعرفة وترفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.

ومن أبرز الدراسات التي تعزز استخدام أساليب التعلم كانت دراسة سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropireri, 1988) على الموهوبين والتي أظهرت أن لديهم قدرة أكبر على استخدام استراتيجيات التعلم. وفي دراسة أخرى أجروها سنة (1992) لمعرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التذكر على الاكتساب والحفظ والتعميم. أظهرت أن الطلبة يفضلون في المواد العلمية استخدام استراتيجيات التذكر على الطريقة التقليدية. ودراسة بريجهام Bregham (1993) التي هدفت فحص أثر استخدام استراتيجيات التذكر في استرجاع المواقع والأحداث على الخارطة أشارت النتائج إلى أن تذكر الأحداث كان أقوى عندما تم ربطها بالمواقع باستخدام الكلمات المفتاحية المرتبطة بالموقع كمساعدة للتذكر.

كما ونلاحظ أن موضوع أسلوب التعلم حظي هو الآخر باهتمام الكثير من العلماء والباحثين، ويتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود تفضيل لدى الطلبة لإحدى أساليب التعلم المستخدمة أو لبعض منها وهذا يتماشى مع فكرة الفروق الفردية بين الطلبة، كما وهناك من الدراسات من أظهرت وجود فروق بين الجنسين في استخدام أسلوب التعلم. وتشير أيضاً لارتباط أسلوب التعلم بمتغيرات أخرى كثيرة أهمها أسلوب التفكير أو التخصص أو التحصيل الأكاديمي كما وأظهرت علاقة بين أسلوب التعلم وبعض جوانب الشخصية، ومن تلك الدراسات كانت دراسة ستيرنبرغ وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1997) في أمريكا والتي هدفت إلى معرفة مدى تأثر التحصيل العلمي للطلبة باختلاف أساليبهم في التعلم وأظهرت الدراسة تحسناً كبيراً على التحصيل إضافة إلى تغيير سلوكهم في المدرسة.

كما وأجرى ستيرنبرغ وزانج (Sternberg & Zhang, 1998) دراسة حول علاقة أساليب التعلم بأساليب التفكير لدى الطلبة وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يستخدمون أساليب التفكير (التشريعي، التنظيمي، العالمي، التحرري) يميلون إلى استخدام أساليب عميقة في التعلم.

وفي دراسة غنايم (2007) حول إدراكات الطلبة لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب التعلم لبيجز، أظهرت أن لأسلوب التعلم العميق أثر في مفهوم الموهبة العلمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، ومتغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة فيها، والإجراءات التي قام الباحث بها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة المنتظمين في مقاعد الدراسة للفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 2008/2007، والبالغ عددهم وفقاً لإحصائيات قسم التربية والتعليم في بلدة الناصرة (4300) طالباً وطالبة، منهم (1800) من الذكور شكلوا ما نسبته (42%) من مجتمع الدراسة، و (2500) من الإناث شكلن ما نسبته (58%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (445) طالباً وطالبة اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث اختيرت هذه العينة بشكل عشوائي بناءً على تجمع أفراد المجتمع في مجموعات (المدارس) ، وبعد ذلك تم اختيار الصفوف في تلك المدارس بشكل عشوائي، وكانت وحدة الاختيار في هذه العينة هي الصف. وتشكل هذه العينة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

1. **مقياس إستراتيجية التذكر:**

من أجل التعرف على استراتيجيات التذكر المستخدمة لدى طلبة المدارس الثانوية، تم تطوير أداة لقياس هذه الاستراتيجيات المستخدمة (ملحق أ) وفق الخطوات التالية:

1. بعد الرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بموضوع الذاكرة واستراتيجيات التذكر لم يكن هناك أي أداة أو مقياس سبق وتم استخدامه للتعرف على استراتيجيات التذكر.
2. تم تصميم أداة خاصة للتعرف على استراتيجيات التذكر مستفيداً من الإطار النظري والدراسات السابقة.
3. وتكون المقياس من (39) فقرة موزعة على (8) أبعاد.
4. تم حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس.

صدق الأداة:

بعد أن تم تطوير أداة الدراسة للتعرف على استراتيجيات التذكر، تم عرضها على مجموعة مكونة من (9) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك، ومن قسم علم النفس في جامعة حيفا (ملحق ب)، حيث طلب من المحكمين بيان آرائهم في فقرات الأداة فيما إذا كانت تعكس فعلاً الغرض منها ومدى دقة وسلامة الفقرات لغوياً وتعديلها بحسب ما يرونه ملائماً. في ضوء تعديل ملاحظات المحكمين تم الخروج بالصيغة النهائية للأداة والمكونة من (39) فقرة.

ثبات الأداة:

قام الباحث بحساب معامل ثبات الإعادة (Test- Retest) بعد أن طبق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالب وإعادة تطبيق الأداة عليهم مرة أخرى بفارق زمني أسبوعين

وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ (0.79) وهو معامل ثبات مقبول لأغــراض تطبيــق الدراسة.

كما تم حساب معادلة كرونباخ ألفا على العينة الأصلية وكانت قيمة الثبات كما هو مبين في جدول (1)

جدول رقم (1)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا لاستراتيجيات التذكر

استراتيجية التذكّر	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
التجميع	0.78
السلسلة الرابطة	0.73
التأمّل	0.79
الكلمة المفتاحية	0.77
الكلمة اللاقطة	0.77
الموقع	0.81
الحرف الأول	0.78

تصحيح الأداة:

تم ترجمة سلم رقمي تراتبي حيث أعطي موافق جداً (5) درجات، وموافق (4) درجــات، ومحايد (3) درجات، ومعارض (درجتان)، ومعارض جداً (درجة واحدة).

2. **مقياس أسلوب التعلم لبيجز:**

أعد بيجز هذا المقياس لقياس أسلوبين من أساليب التعلم (السطحي والعميق) ويتكون من (20) فقرة بمعدل (10) فقرات لكل أسلوب في التعلم.

هذا المقياس من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن أسلوبهم المفضل في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة بتدرج من (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً).

وتميز هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة في البيئة العربية، وقد قام الدردير المشار إليه في غنايم (2007) بتعريب وتقنين هذا المقياس ليكون صالح الاستخدام في البيئة العربية.

صدق الأداة:

قام غنايم (2007) باستخراج الصدق الظاهري للمقياس (Face Validity) بعد أن قام بعرضه على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية لتقرير ما يلي:

1. وضوح الصياغة اللغوية (واضح، غير واضح).
2. ملاحظات أخرى في الأداء من صياغة وتعديل.

وفي ضوء ما تم تقريره من قبل المحكمين توصل غنايم (2007) إلى أن مقياس أسلوب التعلم لبيجز صالح للتطبيق.

ثبات الأداة:

تمّ حساب معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معاملة (كرونباخ ألفا)، بلغت نسبة الاتساق الداخلي عند الأسلوب العميق (0.75) وعند الأسلوب السطحي (0.72) وبطريقة إعادة الاختبار بلغت نسبة الثبات إلى (0.75).

تصحيح الأداة:

قام الباحث هنا أيضاً بترجمة سلم رقمي ترتيبي حيث أعطيت موافق جداً (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، معارض (2) درجات، ومعارض جداً (درجة واحدة).

وفي ضوء طريقة التصحيح على أساس سلم الاستجابة فإن درجات فقرات المقياس تنحصر ضمن (1) لأدنى درجة و (5) لأعلى درجة لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي والعميق).

نخلص بذلك إلى أن مقياس بيجز لأساليب التعلم يتميز بمعاملات ثبات جيدة لما هو مقبول في الدراسات التربوية، وأنه يفي بالغرض من الدراسة وبصورة دقيقة وبنتائج متسقة مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

1. حصل الباحث على كتاب من عمادة البحث العلمي في جامعة اليرموك من أجل تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة وعرضها على من يهمه الأمر.
2. قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية.
3. تم تحديد هذه العينة بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة.
4. توجه الباحث إلى المدارس لتطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثالث* للعام 2007/ 2008م.
5. في بداية التطبيق قام الباحث بالتعريف عن نفسه وعن الجامعة التي يدرس فيها وقام بتوضيح الهدف من الدراسة.

---

* تتكون السنة الدراسية من ثلاثة (3) فصول.

6. قام الباحث بالتوضيح لأفراد العينة بأن إجاباتهم على فقرات الاستبيان (بمقياسيه: أسلوب التعلم وإستراتيجية التذكر) سوف تستخدم لغايات البحث العلمي وأنه سوف يتعامل معها بسرية تامة. كما وأعطي الوقت الكافي للإجابة على الفقرات ومتابعة استفسارات الطلبة، وقد بلغ معدل زمن التطبيق في كل صف 25 دقيقة.

7. بعد أن تم تطبيق الاستبيان على كامل العينة قام الباحث بتفريغ البيانات وإدخالها في وحدة الحاسوب، وذلك من أجل تحليلها إحصائياً والإجابة عن أسئلة الدراسة، وتم استبعاد الاستبيانات الناقصة أو التي تحتوي على نمطية في الإجابة.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة على (3) متغيرات أساسية:

1. **إستراتيجية التذكر** ولها (8) مستويات: إستراتيجية الموقع، إستراتيجية الكلمة اللاقطة، إستراتيجية الحرف الأول، إستراتيجية التجميع، إستراتيجية الكلمة المفتاحية، إستراتيجية السلسلة الرابطة، إستراتيجية التأمل، وإستراتيجية القصة.
2. **أسلوب التعلم** وله مستويان: الأسلوب العميق والأسلوب السطحي.
3. **التحصيل الأكاديمي** ويشير إلى تحصيل الطلبة مقاساً بالمعدل التراكمي.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة على أسئلة الدراسة:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
2. تحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤال الثالث.

الفصل الرابع

نتائـــــــج الدراســـة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة. وذلك حسب أسئلة الدراســـة والمتعلقة بإستراتيجية التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي.

السؤال الأول: ما إستراتيجية التذكر الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـــدرجات أفراد العينة على مقياس إستراتيجية التذكر بمجالاته الثمانية (التجميع، السلسلة المترابطة، التأمـــل، الكلمة المفتاحية، القصة، الكلمة اللاقطة، الموقع، الحرف الأول) كما يظهر في الجدول رقم (2).

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس استراتيجية التذكر

استراتيجيات التذكر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سلسلة رابطة	4.05	0.606
تأمل	4.01	0.600
الكلمة المفتاحية	3.88	0.540
تجميع	3.85	0.540
كلمة لاقطة	3.70	0.760
قصة	3.66	1.104
الحرف الأول	3.53	0.070
موقع	3.35	0.800
كلي استراتيجيات التذكر	3.79	0.500

يتضح من الجدول رقم (2) أن إستراتيجية السلسلة الرابطة هي إستراتيجية التذكر الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي من بين المتوسطات بمقدار (4.05) وبانحراف معياري مقداره (0.605). وبعد ذلك جاءت إستراتيجية السلسلة الرابطة بمتوسط حسابي مقداره (4.05) وإنحراف معياري مقداره (0.606)، أما في المرتبة الثالثة فقد جاءت إستراتيجية التأمل بمتوسط حسابي مقداره (4.01) وإنحراف معياري مقداره (0.597). أما من حيث إستراتيجيات التعلم الأقل شيوعاً فقد جاءت إستراتيجية الموقع في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3,35) وإنحراف معياري مقداره (0.81)، في حين أن إستراتيجية الحرف الأول فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.53) وإنحراف معياري مقداره (1.01).

السؤال الثاني: ما أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس أسلوب التعلم بمجاليه (العميق والسطحي)، كما هو ظاهر في الجدول رقم (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أسلوب التعلم

أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عميق	3.862	0.558
سطحي	3.503	0.635

يتضح من الجدول رقم (3) أن أسلوب التعلم العميق حصل على متوسط حسابي مقداره (3.862) وبانحراف معياري مقداره (0.558) أعلى من المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي والذي بلغ (3.683) وبانحراف معياري مقداره (0.462).

السؤال الثالث: هل يختلف التحصيل باختلاف إستراتيجية التذكر أو أسلوب التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل الانحدار المتعدد (**Multiple Linear Regression**) لاستراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوي، و الجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج تطبيق الانحدار المتعدد (Multiple Linear Regression) لاستراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وتأثيرها على التحصيل

المتغير المستقل	العامل B	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تجميع	0.394			-0.331	0.741
سلسلة ترابط	1.587			1.754	0.080
تأمل	3.180			3.312	0.001
كلمة مفتاحيه	1.285			0.036	0.301
قصة	-0.060	0.277	0.076	-0.137	0.891
كلمة لاقطة	0.254			0.278	0.781
موقع	0.095			0.143	0.886
الحرف الأول	-0.100			-0.209	0.835
أسلوب التعلم العميق	-1.815			-1.921	0.053
أسلوب التعلم السطحي	-0.879			-1.268	0.206

يظهر الجدول (4) نتائج تطبيق الانحدار المتعـدد **(Multiple Linear Regression)** لاستراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم وتأثيرها علـى التحـصيل. ويلاحـظ أنـه لا يوجـد أثـر لاستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي باستثناء استراتيجية التأمل، حيث بلغت قيمة T لهـا (3.312) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويشير ذلك إلى أن التحـصيل يتأثر باستراتيجية التأمل، كما يشير الجدول إلى أنه لا يوجد أثر لأساليب الـتعلم فـي التحـصيل الأكاديمي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية، وذلك في ضوء أسئلتها والأدب النظري والدراسات السابقة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة استراتيجية التذكر الشائعة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة، وهدفت كذلك إلى التعرف على أسلوب التعلم المستخدم لدى هؤلاء الطلبة في مجتمع الدراسة، وأيضاً هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التذكر وأسلوب التعلم بالتحصيل الأكاديمي، وذلك بهدف تفسيرها وتقديم التوصيات بناءاً على هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما استراتيجيات التذكر الشائعة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة.

أشارت نتائج الدراسة المرتبطة بهذا السؤال إلى أن أبرز استراتيجية تذكر التي يستخدمها الطلبة في مدينة الناصرة كانت استراتيجية السلسلة الرابطة والتي احتلت الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي ومقداره (4.05)، في حين احتلت استراتيجية التأمل الترتيب الثاني بمتوسط حسابي مقداره (4.01). أما الترتيب الثالث فقد احتلته استراتيجية الكلمة المفتاحية بمتوسط حسابي (3.88)، واحتلت استراتيجية الحرف الأول الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي مقداره (3.53)، أما الترتيب الأخير فقد كان لاستراتيجية الموقع حيث حصلت على أقل متوسط حسابي ومقداره (3.35).

وبشكل عام يلاحظ أن جميع تلك المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التذكر لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة كانت أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي لأداة الدراسة والبالغة (3)، وهذا يشير إلى أن أفراد الدراسة يستخدمون مختلف استراتيجيات التذكر لكن بشكل

متباين. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها اعتماداً على خصائص استراتيجيات التذكر، حيث تتميز كل استراتيجية تذكر بخصائص مختلفة في مستويات الترميز والتخزين، والاسترجاع.

ويفسر هذا التباين في استخدام استراتيجيات التذكر بناءً على طبيعة الفئة التي تناولتها الدراسة هي فئة طلبة المدارس في المرحلة الثانوية، وهذه المرحلة تتميز بأنها مرحلة تعليمية متقدمة نسبياً مقارنةً مع المراحل المدرسية السابقة وبوجود الفروق الفردية بين الطلاب فإن لكل طالب استراتيجية تذكر شائعة الاستخدام لديه أكثر من غيرها من الاستراتيجيات. وهذا ما أشارت إليه النتائج حيث كانت النسبة الكبرى من الطلبة تميل إلى استخدام استراتيجية السلسلة الرابطة وهذا الميل لاستخدام هذه الاستراتيجية كان نتاج تفاعل هذه الاستراتيجية من استراتيجيات التذكّر مع خصائص هذه الفئة من الطلبة في المراحل الثانوية، وهذا يتفق مع بياجيه، حيث أن لكل مرحلة نمائية أبنية معرفية مختلفة عن غيرها من الأبنية في مراحل عمرية أخرى.

ويمكن القول أن استراتيجية السلسلة الرابطة تتميز باستخدام روابط حسية بصرية يتم فيها ربط الخبرات التعليمية الواحدة بالأخرى على شكل سلسلة وبهذا فإن الطلبة أكثر ميلاً إلى استخدام الروابط الحسية البصرية من أجل ربطها بالخبرات السابقة التي لديهم وبذلك فإنه يساعد الطلبة على إيجاد روابط ذات معنى للمواد التعليمية الجديدة، ومن أبرز الأمثلة على ذلك حفظ القرآن والقصائد الشعرية، وهذا مرتبط بالثقافة والدين والتربية لكل فرد، ومن هنا فهي جزء من حياة الأفراد خاصة في المرحلة الثانوية.

وكذلك فإن النتائج أشارت إلى شيوع استخدام استراتيجية التأمل بقدر قريب من استخدام استراتيجية السلسلة الرابطة حيث يُلاحظ أن الفرق في استخدام استراتيجية السلسلة الرابطة كان بفارق بسيط عن شيوع استخدام استراتيجية التأمل. ويُعزى ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية لا تقل أهمية عن استراتيجية السلسلة الرابطة، وكما هناك ضرورة لاستخدام استراتيجية التأمل لدى طلبة

المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة متقدمة، فيها العديد من الخبرات والمعلومات والمواد التعلمية الجديدة التي سوف تواجه الطلبة، وبالتالي تتطلب منهم في هذه المرحلة المتقدمة بذل مجهود ذهني لكي يستفيد من هذه الخبرات الجديدة وجعلها فعالة حياتياً، واجتماعياً كون طلبة المرحلة الثانوية منخرطون في مجتمع الكبار بشكل واضح.

كما ويمكن تعليل أن استراتيجيات التذكر (الكلمة المفتاحية، التجميع، الكلمة اللاقطة، القصة، الحرف الأول، والموقع) حصلت كذلك على متوسطات حسابية عالية، بأن استراتيجية الكلمة المفتاحية يستخدمها الطلبة من خلال انتقاء كلمة تعتبر بمثابة المفتاح الذي يفتح الباب على الفكرة أو المعلومة أو الفقرة التي يريد الطالب استرجاعها وكثيراً من الطلبة تثير لديهم ذكر الكلمة عدة خبرات مخزنة لديهم. ويُعزى ذلك أيضاً إلى بضع من المواد المدرسية التي تتطلب استخدام استراتيجية الكلمة المفتاحية خاصة المواد الأدبية التي تتطلب استرجاعاً للخبرات التعليمية، مثل مواد التاريخ أو الأدب العربي وهذه المواد الدراسية يتلقاها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة ضمن البرنامج الدراسي المرسوم لهم.

أما استخدام استراتيجية التجميع فإنه يمكن تعليله من حيث ضرورة استخدام الطلبة في المرحلة الثانوية الرموز أو الأرقام أو الأحرف وتجميعها في نظام متناغم يجعلها ذات معنى خصوصاً في المواد المدرسية العلمية كالفيزياء أو الرياضيات ويشار هنا إلى أن الطلبة في المدارس الثانوية يتلقون تلك المواد هي أيضاً ضمن البرنامج الدراسي ويمكن تعليل ذلك أيضاً باستخدام الطلبة لاستراتيجية الكلمة المفتاحية في المواد الأدبية.

ويعزى استخدام الطلبة لاستراتيجية الكلمة اللاقطة بتلك المواد التعليمية التي تحتاج إلى أكثر من كلمة مفتاحية واحدة لتذكرها لذلك يرى الباحث أن هذه الفئة من الطلبة التي تستخدم استراتيجية الكلمة اللاقطة تلجأ إلى استخدام عبارات أو جمل تكون بمثابة دلالات أو علامات

مرجعية لهم لاسترجاع المعلومات في حينها، ويُلاحَظُ استخدام الطلبة في المدارس الثانوية لاستراتيجية الكلمة اللاقطة عن طريق استخدام الأقلام الملونة.

أما استراتيجيتي الحرف الأول فتعتمد على الأحرف الأولى للكلمات أو العبارات وبذلك فقد كان هناك محدودية في استخدام طلبة المرحلة الثانوية لاستراتيجية الحرف الأول وذلك لتعقد المواد التعلمية في المرحلة الثانوية، حيث يرى الباحث أن تعلم الطلبة مواد علمية أو أدبية أكثر تقدماً لا يتم بمجرد تذكر الحروف الأولى، إلا أنه يُلاحَظُ استخدام لاستراتيجية الحرف الأول، ولكنه ليس بالقدر الذي تُستخدم فيه الاستراتيجيات الأخرى، وهنا يشار كذلك إلى تعقُّد البنية المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية بفعل تراكم الخبرات والمعرفة، يعني ذلك أن الطلبة في هذه المرحلة لديهم القدرة على التذكر والاسترجاع ليس بمجرد تذكر الحروف الأولى أي أنه توجد استراتيجيات أعلى وأسمى من استراتيجية الحرف الأول لكنها بُنيت وتأسست على استراتيجة الحرف الأول رغم اعتبار استراتيجية الحرف الأول استراتيجية بدائية.

وتُعزى قلة استخدام استراتيجية الموقع لأسباب مرتبطة باستخدام استراتيجية الحرف الأول من حيث طبيعة المواد التدريسية ومن حيث طبيعة الفئة التي تناولتها الدراسة الحالية، لكن يشير الباحث إلى وجود استخدام لا بأس فيه لاستراتيجية الموقع التي تعتبر استراتيجية قديمة، حيث يربط الطلبة المعلومات أو الأفكار بمكان ما، لذلك فإن استراتيجية الموقع كانت الاستراتيجية الأقل شيوعاً من بين استراتيجيات التذكر، إلا أنها استراتيجية هي الأخرى مستخدمة وقد يشيع استخدامها في مواد مثل الجغرافيا أو التاريخ.

من هنا فإن جميع استراتيجيات التذكر التي تناولتها الدراسة هي استراتيجيات مستخدمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصر وهذه الاستراتيجيات تفيد في التعلم والاحتفاظ بالمواد التعليمية مما يعني أنها استراتيجيات فعالة لدى طلبة هذه المرحلة في مدينة الناصر وهذا يتفق مع نتائج

العديد من الدراسات مثل دراسة سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropieri,1995) التي بينت أن استخدام استراتيجيات التذكر تفيد في تعلم مواد العلوم وتساعد على الحفظ والتعميم.

كما وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة ديون (Dunn, 1993) التي أوجدت فعالية لاستخدام استراتيجيات التذكر في تذكر المقاطع الموسيقية والاحتفاظ بها.

وتتفق كذلك مع دراسة الطوباسي (2004) بوجود أثر لبعض من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة؟

أشارت نتائج الدراسة المرتبطة بهذا السؤال على أن أسلوب التعلم العميق هو أسلوب التعلم المستخدم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة حيث بلغ المتوسط الحسابي الأعلى من بين أسلوبي التعلم (العميق والسطحي) بمقدار (3.86)، أما أسلوب التعلم السطحي فقد بلغ متوسط حسابي (3.50).

ويلاحظ بشكل عام أن المتوسطين الحسابيين لأساليب التعلم لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة كانا أعلى من المتوسط الحسابي الفرضي لأداة الدراسة والبالغة قيمته (3)، وهنا لا بد من الإشارة أيضاً إلى أن أفراد الدراسة يستخدمون أسلوبي التعلم (العميق والسطحي) لكن بشكل متباين.

أما تفسير هذه النتائج فيُعزى إلى خصائص أساليب التعلم في نظرية بيجز كما وتُعزى إلى خصائص طلبة المرحلة الثانوية كمرحلة مدرسية متقدمة، إذ يُعتبر طلبة المدارس الثانوية بأنهم لديهم الخبرة التعليمية المدرسية الكافية في تحديد أهمية تلك المواد التي يدرسونها والغايات منها

ومن هنا يُعزى استخدام أسلوب التعلم العميق إلى الفهم الحقيقي للموضوعات الدراسية واهتمام الطلبة بها وإدراكاتهم نحو المستقبل لذلك فإن طبيعة هذه الفئة التي تناولتها الدراسة تتميز بالوعي الكافي والخبرة وكونت المفاهيم الصحيحة الإيجابية نحو العلم وأهميته كون هذه الفئة من الطلبة في المرحلة الثانوية على أبواب التخرج من المدرسة والالتحاق بعد ذلك بالجامعات التي في مختلف التخصصات، لذلك فإن طلبة تلك المرحلة يكوّنون الأفكار حول تلك الموضوعات أو التخصصات التي سيدرسونها في الجامعات. وإن هؤلاء الطلبة لديهم دافعية داخلية عالية للتعلم فإنهم يبحثون عن المعرفة كي تعزز قدراتهم المستقبلية، كما ويُعلل الباحث ذلك إلى أساليب التدريس التي يستخدمها المدرسون داخل غرفة الصف فبوجود عدد من المدرسين الذي يستخدمون أساليب تدريس فعالة، تدفع بالطلبة نحو البحث عن المعرفة وتساهم في تكوين اتجاهات إيجابية عن العلم وعن المهنة المستقبلية.

في المقابل فإن استخدام أسلوب التعلم السطحي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة قد يُعزى إلى القاعدة الهشّة التي تأسس عليها الطلبة حيث أن الطلبة ذوي الأسلوب السطحي في التعلم هدفهم تجنب الفشل والحصول على المهنة والمعاش بأقل تكلفة وجهد، واقرب وقت ممكن.

من هنا فإن استخدام الطلبة في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة لأسلوب التعلم السطحي كان أقل من استخدامهم لأسلوب التعلم العميق.

كما ويعلل ذلك بالعودة إلى طبيعة مجتمع الدراسة والاتجاه نحو التعلم، حيث أن هناك نسبة مرتفعة من الأكاديميين خاصة في التخصصات التي تتطلب جهد كبير من أجل متابعتها وإنهائها. ويُعلل الباحث ذلك أيضاً بالتنافس في سوق العمل بعد التخرج الجامعي على اعتبار أن المرحلة الجامعية هي استمرار للمرحلة الثانوية كون المرحلة الثانوية هي المرحلة المتقدمة والمحطة

الأخيرة قبل الجامعة لذلك ابتداءاً من المرحلة الثانوية يبدأ الطلبة في مجتمع الدراسة بالاستعداد بالشكل الصحيح والإيجابي للخروج إلى الجامعات وإلى سوق العمل بعد ذلك، كما أن هناك استخدام لأسلوب التعلم السطحي مع أنه أقل من استخدام الأسلوب العميق، وذلك لأن استخدام الطلبة لأسلوب التعلم العميق لا يعني عدم استخدامهم للأسلوب السطحي في التعلم فهناك من الطلبة من يجلسون على مقاعد الدراسة عن غير رضى او من يبحثون فقط عن الدرجات والحوافز الخارجية.

ومن هنا فإن طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة يميلون لاستخدام كلا أسلوبي التعلم السطحي والعميق، حتى وإن كان للأسلوب العميق شيوعاً أكثر في الاستخدام، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة إذ تتفق مع نتائج دراسة غنايم (2007) حيث كان أسلوب التعلم العميق ذو أثر في تكوين مفهوم الموهبة العلمية.

وكذلك مع نتائج دراسة زانج (Zhang, 2000) في الصين حيث توصلت إلى أن أساليب التفكير الابتكارية (التشريعي، المتحرر، الحكمي) أكثر ارتباطاً بأسلوب التعلم العميق.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يختلف التحصيل باختلاف استراتيجية التذكر أو أسلوب التعلم؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال من خلال تطبيق الانحدار المتعدد إلى أن استراتيجية التأمل هي استراتيجة التذكر الوحيدة التي لها علاقة بالتحصيل الأكاديمي أي بمعنى آخر يتأثر التحصيل الأكاديمي على شكل تحسن عند استخدام الطلبة لهذه الاستراتيجية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى ما تتضمنه هذه الاستراتيجية من طرق تعامل مع الخبرات الجديدة خاصة وأن طلبة المرحلة الثانوية تتفرع لديهم المواد الدراسية والمعلومات، كما وهناك من هذه المواد الدراسية ما هو متقدم، وبالتالي يتضمن الجهد الذهني الكافي للاستفادة منها، لذلك فإن هؤلاء الطلبة يستخدمون هذه

الاستراتيجية كوسيلة ناجعة للتعامل مع هذه الخبرات المتنوعة والإفادة منها، كما يقوم طلبة هذه المرحلة بربط خبرتين تعليميتين مع بعضها لتذكر معلومة أو خبرة جديدة، ويُعزى ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية هي من أسمى استراتيجيات التذكر كما أن استخدام هذه الاستراتيجية كان شائعاً مقارنةً مع باقي استراتيجيات التذكر.

لكن رغم شيوع بعض استراتيجيات التذكر الأخرى، لم تظهر نتائج الدراسة علاقة بين تلك الاستراتيجيات والتحصيل الأكاديمي، وذلك يمكن عزوه للاستخدام غير السليم لتلك الاستراتيجيات، أو الخلط في استخدام هذه الاستراتيجيات فتجد الطالب يستخدم استراتيجية معينة ويستخدم استراتيجية أخرى في موقف تعلمي آخر، وهذا ما ظهر على مقياس استراتيجيات التذكر، حيث تنوعت استجابات الطلبة ما بين الموافق بشدة والمعارض بشدة بالنسبة لكل استراتيجية.

أما باقي استراتيجيات التذكر فلم تكن هناك أي استراتيجية تؤثر بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التعلم إذ أن اختلاف أسلوب التعلم لا يؤثر بالتحصيل الأكاديمي. وهذا كان يعارض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت لوجود علاقة بين التحصيل وأسلوب التعلم وأبرزها دراسة ستيرنبرغ وزانج (Sternbert & Zhang, 1998).

كما وعارضت نتائج الدراسة ما جاءت به نتائج دراسة سكروجز ومستروبريري (Scruggs & Mastropieri, 1998) والتي أشارت إلى أن الموهوبين لديهم القدرة على استخدام أساليب التعلم.

ويُعلل ذلك بتنوع أساليب التدريس داخل غرفة الصف واتباع عدد من المدرسين لبعض الأساليب التقليدية وعدم إتاحة الفرصة للطلبة باتباع طرقهم الخاصة في التعلّم، وهذا بدوره يعزل إمكانية ارتباط أسلوب التعلم بالتحصيل الأكاديمي، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة.

التوصيات

بناءاً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. العمل بجد واجتهاد على تنمية الذاكرة لدى الطلبة باستخدام الأساليب التدريسية اللازمة، واتباع أساليب تدريس واضحة وفق خطة يمكن للطلبة إدراكها.
2. ضرورة مراعاة المدرسين لمسألة الفروق الفردية وأن لكل طالب طرق خاصة في معالجة المعلومات وتذكر المواد التعليمية وبالتالي مراعاة أساليب التعلم التي يحبذها الطلبة.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوعي الذاكرة وأسلوب التعلم مع بعض المتغيرات الأخرى الممكنة بهدف التوصل إلى نتائج قد تدعم أو تعارض الدراسة الحالية أو الدراسات السابقة.
4. عقد ورشات تأهيل أو دورات استكمال لتأهيل المعلمين لبناء خطط وبرامج تعليمية وأساليب تدريس تتماشى مع الطلبة.

قائمة المراجع

المراجـــع العربية:

أبو جادو، صالح. (2003). *علم النفس التربوي*. الطبعة الثانيـــة، عمـــان: دار المـــسيرة للنـــشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد. (1996). *القدرات العقلية*. الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء، محمود. (1984). *علم النفس التربوي*. الطبعة الثانية، الكويت: دار العلم للطباعة والنشر والتوزيع.

الأحمد، أمل. (2001). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، المعلم/ الطالب. *مجلة دراسات، (1)*، 5-14.

البوريني، إيمان. (1995). *أثر استخدام مساعدات التذكر في تدريس مادة تعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

حسن، نجاة وعبد الفضيل، مديحة. (1998). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب المرحلة المختلفـة علاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، جامعة المنيا، 12 (2).

دافيدوف، ليندال. (1980). مدخل *إلى علم النفس*. الطبعة الثانية، (سيد الطوال، مترجم)، الرياض: دار المريخ.

الزيات، فتحي. (1995). *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات*. القاهرة: دار الوفاء للنشر والتوزيع المتحدة.

الزيات، فتحي. (1998). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي المعرفة والذاكرة والابتكار*. سلسلة علم النفس التربوي (3). القاهرة.

السليماني، محمد. (1994). أنماط التعلم والتفكير دراسة نفسية قياسية لدى عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 3 (6)، 171- 209.

الشرقاوي، أنور. (2003). *العمليات المعرفية وتناول المعلومات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطوباسي، فواز. (2004). *أثر عدد من استراتيجيات التذكر في استرجاع المعلومات في ضوء جنس الطلبة ومستوى دافعيتهم للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

عبدالله، محمد. (2003). *سيكولوجية الذاكرة*. عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عدس، عبد الرحمن. (1999). *علم النفس التربوي: نظرة معاصرة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن، (1998)، *علم النفس التربوي: نظرة معاصرة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العمر، بدر. (1990). *المتعلم في علم النفس التربوي*. الطبعة الأولى. الكويت: مطابع كويت تايمز.

غنايم، محمد. (2007). *إدراكات الطلبة الأردنيون لمفهوم الموهبة العلمية وعلاقته بأساليب تعلمهم وجنسهم وتخصصاتهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.

الفقهاء، عصام. (2003). أنماط تعلم طلبة المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية في الأردن وعلاقتها بمتغيرات الجنس والتحصيلي ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة. *مجلة العلوم التربوية، 29 (1)*، 1-22.

قشقوش، إبراهيم. (1985). *مدخل لدراسة علم النفس المعرفي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1991). *استراتيجيات التدريس*. الطبعة الأولى، عمان: دار عمار.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كوشايير، ماري. (1992). *الذاكرة والنجاح*. (عمر كربوج، مترجم)، دمشق: دار طلاس.

نشواتي، عبد المجيد. (1985). *علم النفس التربوي*. الطبعة الثانية، عمان: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Alvin, Y. & Margaret. H . (1995). Effect of key word on long term retention: helper Hindrance? *Journal of Educational Psychology*. 87 (4). 468-475.

Andreassen. C. & Waters, H.(1989). Organization during study: relationships between meta memory- strategy use and performance. *Journal of Educational Psychology, 81 (2),* 190- 195.

Baddeley. A. (1990). *Hitman memory: Theory and practice*. Need Ham Height. M. A: Allyn & Bacan.

Bradley, M. Green, M., Petry, M., & Lang, P. (1992). Remembering Pictures: Pleasure and Arousal in Memory. *Journal of Experimental Psychology,* 18(2), 379-390 .

Brigham, F. (1993). *Places, Spaces and Memory Traces*. Showing Students with Learning Disabilities Ways to Remember Locations and Events on Maps. Paper presented at the Annual Conference of the Council for Exceptional Children. San Antonio, TX. ED 357558, 5-9.

Butler. T. (1989). *Memory. Wolfsan :* Basil Black Well.

Chen, C. (2001). Preferred Learning Styles and Predominant Thinking Styles of Taiwanese Student Accounting Classes (China). *Educational Research Journal.,* (15), 21-42

Driscoll, P. (1994). *Psychology of Learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, L. (1993). The Effectiveness of Mnemonics to Assist Middle School General Music Student's Recognition and Retention of Musical Themes. *Dissertation Abstracts International*, 53, 2726- A.

Dunn, R. & Milgram, R. (1993). Learning Styles of Gifted Students in Diverse Cultures, *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents*, Westport, Praeger, 3-23.

Ellis, H. & Hunt, R. (1993). *Fundamentals of cognitive Psychology*. New York: Springes- Verlag.

Hamachek, A. (1990). *Memory and Study Strategies for Optimal Learning. Boston* : Allyn and Bacon.

Herrmann. D. & Gutman, D. (1993). *Improving Student Memory*. Seattle. Toronto : Hogrefe &. Huber.

Kettle, K. (1998). Products of Mind: Exploring Student Preferences for Product Development Using My Way an Expression Style Instrument, *Gifted Child Quarterly*, (42), 48-61.

Lachman, R. (1979). *Cognitive Psychology and information Processing: An Introduction*. Lawrence Erbium Associated, New York: Publishers Inc.

Leung, D. (2001). "The Revised Two- Factor Study & D. Kember, & J. Biggs, Process Questionnaire (R- SPQ- 2F), *British Journal of Educational Psychology*, (71), 133- 149.

Levin, M. (1990). Scientific Mnemories. Methods for Maximizing More than Memory. *American Educational Research journal*. 27 (2), 301-321.

Linda, P. (2004). Individual Differences in Learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style, *Educational Psychology*, 24 (5), 681-698.

Ormrod. J. (1995). *Educational psychology- Principles and Applications*: New Jersey, Hall Inc.

Parkin, A. (1996). *Memory phenomena experiment and theory*. Oxford: Black Well.

Pasupathirn, L .(2003). Emation auto, *Biographical Memory*, 11 (2). 151.

Price, R. Glickstein, M. Horton, D. & Bailey, R. (1982). *Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Pyryt, M. (1998). Learning Style Preferences. *Journal of Research in Childhood Education*, (13). 71-76.

Schmeck, R. (1983). Learning styles of College students. *Journal of Educational Psychology*, 6 (4), 233 - 279.

Schunk, O. (2002). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1988). Acquisition and Transfer of Learning Strategies by Gifted and Nongifted Students. *Journal of Special Education*. 22(2), 153-66.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1992). Classroom Applications of Mnemonic Instruction: Acquisition, Maintenance, and Generalization. *Journal Exceptional Children*. 58(3), 219-29.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. (1993). Special Education for the Twenty First Century : Integrating Learning Strategies and Thinking Skills. *Journal of Learning Disabilities*. 26(6), 392-397.

Scruggs, T. &. Mastropieri, M. (1989). Mnemonic Instruction of LD Students: A Field - Based Evaluation. *Learning Disability 'Quarterly*, 12(2), 119-125.

Solso,. L. (1988). *Cognitive Psychology*. Second edition. Boston: Allyn & Bacon Inc.

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (1997). Styles of Learning, Abilities, and Academic Performance, *Exceptional children*, (63), 295-312.

Sternberg, R. & Zhang, L. (1998). Thinking Styles, Abilities, and Academic Achievement Among Hong Kong University Students, *Educational Research Journal*, (13), 41 -62.

Sternberg, R. & Zhang, L. (2000). Are Learning Approaches and Thinking Style Related? A Study in Two Chinese Populations, *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469- 489.

Tulving, E. (1993). *Elements of Episodic Memory*. New York: Clarendon Press.

Tulving, W.D. (1972). *Organization of Memory*. New York & London: Academic Press.

Tulving. W. (1972). *Organization of memory*. New York And London: Academic Press.

Wang, A.(1989). *Do mnemonic devices lessen forgetting*"?. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association. New Orleans. ED 31759.

Woolfolk, A. (1990). *Educational Psychology*. New Jersey: Englewood cliff, Prentice Hall.

Woolfolk, A. (1998). Educational Psychology, NewYork, Allyn & Bacon, Inc. Zhang, Li, F. (2002), Thinking Styles and Cognitive Development, *The Journal of Genetic Psychology*, 179 - 195.

Zanden, V. (1980). *Educational Psychology in theory and Practice*. Newyork: Random House Inc.

Zhang, L. (2000). "University Students, Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Biggs's 3P Model", *The Journal of Psychology*, (134), 37-55.

ملحق (أ)
أداة الدراسة

أخي الطالب.. أختي الطالبة... تحية وبعد

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان "**استراتيجية التذكّر وأسلوب التعلّم وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بتصميم استبانة تتكوّن من جزأين، حيث يضم الجزء الأول البيانات الشخصية عن الفرد، ويحتوي الجزء الثاني على مقياس استراتيجية التذكّر ومقياس أسلوب التعلّم لبيجز.

البيانات الشخصية :

1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2- المعدّل التراكمي: ....

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث: أمين خطبا

مقياس إستراتيجية التذكر

الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
1- أتذكر الأفكار الرئيسية في المادة من خلال ربطها برموز خاصة.					
2- ارتب الأفكار في تتابع محدد حتى أتمكن من تذكرها.					
3- اعمل على خلق صورة ذهنية للأشياء والأفكار من اجل تذكرها.					
4- استخدم مفاتيح خاصة لتحديد الأفكار وتذكرها.					
5- اعمل على تجميع الأفكار المتشابهة في تصنيفات خاصة من اجل تذكرها.					
6- اعمل على ربط الأفكار الهامة بالمادة بكلمات مفتاحيه.					
7- اعمل على حفظ المادة العلمية من خلال إيجاد ارتباطات بين الأرقام والكلمات.					
8- استخدم الصور لتذكر الأشياء والمعلومات.					
9- اعمل على تجميع المفاهيم الفرعية وفقا لتصنيفاتها الرئيسية.					
10- اعمل على الحفاظ على تتابع الأحداث المطلوب تذكرها.					
11- أتخيل الأشياء والمفاهيم المراد حفظها أو تذكرها.					
12- أصنف الأشياء والمفاهيم وفقا لاستخداماتها واستعمالاتها.					
13- انظم المعلومات وأرتبها من السهل إلى الصعب حتى أتمكن من استرجاعها.					
14- اكتب الأفكار العامة على أوراق صغيرة					

الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
وأكررها حتى أتمكن من حفظها واستدعائها.					
15- انظم الأشياء وفقا لدليل ومخطط خاص حتى أتمكن من تذكرها.					
16- اربط الأفكار بملامح بارزة في مكان تواجدي حتى أتمكن من تذكرها.					
17- اربط الأشياء بملامح بارزة مثل استخداماتها أو أماكن تواجدها حتى أتمكن من تذكرها.					
18- اربط الأشياء بمفهوم غريب حتى أتمكن من تذكرها.					
19- الخص الأفكار التفصيلة إلى مفاهيم عامة لأتمكن من تذكرها.					
20- اكرر الأفكار المهمة في ذهني بشكل صامت لتسهيل تذكرها.					
21- اربط المفاهيم والأشياء التي أتعلمها بخبراتي الخاصة.					
22- اكرر الأفكار المهمة في ذهني بصوت مرتفع لتسهيل تذكرها.					
23- أتخيل صورة في ذهني للأشياء حتى أتمكن من تذكرها لسهولة.					
24- أعيد صياغة الأفكار بكلماتي الخاصة لتسهيل تذكرها.					
25- أقوم بتلخيص الأشياء والمفاهيم التي أتعلمها على أوراق خارجية لتسهيل تذكرها.					
26- اعمل على تجميع الأفكار والأشياء في إطار ذو معنى حتى يسهل عملية تذكره.					
27- أقوم باختصار الأفكار والمفاهيم التي أتعلمها في وحدات صغيرة حتى يسهل استدعائها.					

الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
28- أقوم بتجميع الأفكار العامة والخاصة ذات العلاقة مع بعضها البعض لتسهيل استدعائها.					
29- الخص الأفكار الهامة في المادة التعليمية من اجل تسهيل تذكرها.					
30- أقوم باختصار الأفكار من خلال تشكيل كلمة مفتاحيه تعتمد على الحروف الأولى التي تشكّل تلك الفكرة.					
31- أتذكر المادة من خلال تذكر الحروف الأولى للكلمة الدالة على ذلك الشيء.					
32- اربط الأشياء التي ادرسها بأشياء موجود بغرفة الصف.					
33- اكتب الملاحظات خلال الدرس لتسهيل استدعاء المادة التعليمية.					
34- اربط المادة التي أتعلمها بحركات المعلم وأماكن تجواله.					
35- اطلب من زملائي بالصف من مساعدتي في تذكر الأفكار المهمة للمادة التعليمية.					
36- اكرر الأشياء والأفكار التي أتعلمها وبشكل مستمر حتى يسهل علي استدعائها.					
37- أراجع مع زملائي المادة الدراسية حتى يسهل عملية استدعائها وتذكرها.					
38- استخدم الاختبار الذاتي للأفكار الهامة لتسهيل التذكر والاستدعاء.					
39- أتصور مواقع الأشياء حتى أستطيع تذكرها واستدعائها.					

مقياس أسلوب التعلم

الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
1- تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
2- حتى أصل إلى مستوى فهم عميق للمادة الدراسية يجب أن أعمل كثيرا.					
3- هدفي أن أجتاز المقرر الدراسي بقليل من الجهد.					
4- أدرس فقط ما أكلف به من أعمال داخل الصف أو خلال المقرر الدراسي ككل.					
5- أشعر بقناعة بأن أي موضوع سيكون شيقا لي عند تطرّقي إليه.					
6- غالبا ما أقضي وقتا إضافيا في الحصول على المعلومات المرتبطة بالمادة.					
7- لا أجد المقرر شيقا بالنسبة إلي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهه.					
8- أتعلّم (أحفظ) بعض الأشياء عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
9- أجد أن دراسة الموضوعات (المواد) الأكاديمية أحيانا تكون مثيرة جدا.					
10- أختبر نفسي في الموضوعات المهمة حتى أفهمها تماما.					
11- أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر أكثر من فهمها.					
12- ألتزم عموما في دراستي بما هو محدد لأنني أعتقد أنه من غير الضروري أن أضيف شيئا آخر.					
13- أجتهد في دراستي لأنني أجد الموضوعات شيّقة.					

الفقرات	موافق جدا	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
14- أقضي كثيرا من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيّقة التي تمت دراستها.					
15- أجد أنه ليس من المفيد أن أدرس الموضوعات أو المقررات بتعمّق فكل ما أحتاجه هو الاطّلاع عليها.					
16- اعتقد أن لا يتوقع المدرسين من طلابهم أن يقضوا وقتا في دراسة مادتهم التي لا يمتحنوا فيها.					
17- أذهب إلى معظم الدروس وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب في الإجابة عنها.					
18- أبدي اهتماما كثيرا في البحث عن القراءة المقترحة من قبل المدرسين.					
19- لا أرى أهمية من دراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
20- أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكّر الإجابات المحتملة للأسئلة.					

ملحق (ب)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

المحكم	التخصص	الجامعة
1. د. نصر العلي	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
2. د. شفيق علاونة	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
3. د. معاوية أبو غزال	علم النفس التربوي	جامعة اليرموك
4. د: قاسم سمور	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
5. د. زايد بني عطا	قياس وتقويم نفسي	جامعة اليرموك
6. د. أحمد نصار	علم النفس التربوي	جامعة حيفا
7. د. توفيق شاذلي	علم النفس التربوي	جامعة حيفا
8. د. نايف طعاني	إرشاد نفسي	جامعة اليرموك
9. د. أحمد أبو عبيد	علم النفس التربوي	الجامعة العبرية

Abstract

Khutaba, Ameen Ahmad. The Effect of Mnemonic Device and Learning Style on the Academic Achievement among Secondary School Students in Nazareth City. Master Study, Yarmouk University, 2008. (Supervisor: Dr. Firas Al Hmouri).

The study investigated common mnemonic device and learning style and their relationships with academic achievement among secondary schools students in Nazareth.

The study sample consisted of 445 students (150 males, 295 females) representing 10% of study population selected using random cluster sampling.

To achieve the study objectives, the researcher developed a mnemonic device instrument. The reliability and validity were obtained for the instrument. Furthermore, the researcher used Biggs' learning styles scale. Both instruments were administrated to study subjects. Findings indicated that linking chain technique is the most common mnemonic device used by study subjects, and that deep learning style was more common compared to superficial learning style. No significant effect of mnemonic device on academic achievement was found except the reflective device, furthermore, no significant effect learning styles was found on the academic achievement.

Study recommended the need for developing memory using effective teaching methods. The study calls for using different teaching methods, and consider using preferred learning styles for students.

Key Words: Mnemonic Device, Learning Style, Academic Achievement, Nazareth city.